Diesterweg's

Wegweiser

zur

Bildung für Deutsche Lehrer.

Fünfte Auflage

in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung herausgegeben

von dem

Curatorium der Diesterwegstiftung.

Zweiter Band.

Das Besondere.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1875.

Diesterweg's
Wegweiser

zur

Bildung für Deutsche Lehrer.

Fünfte Auflage

in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung herausgegeben

von dem

Curatorium der Diesterwegstiftung.

Mit dem lithographirten Bildnisse Diesterweg's.

Zweiter Band.
Das Besondere.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1875.

Diesterweg's Wegweiser

zur

Bildung für Deutsche Lehrer.

Zweiter Band.

Das Besondere.

I. Abtheilung.

Fünfte Auflage.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1875.

Inhalts-Verzeichniß.

Zweiter Theil.

Das Besondere.

I. Abtheilung.

Zweiter Theil.

Das Besondere.

I. Abtheilung.

I.

Religion.

Von

L. W. Seyffarth,
Rector und Hülfsprediger in Luckenwalde.

Der Religionsunterricht.

I.

Aufgabe und Zweck des Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht ist in neuerer Zeit vielfach Gegenstand von Erörterungen und Grund eingreifender Differenzen geworden. Es ist das ein Zeichen von der Wichtigkeit des Gegenstandes, aber auch von irgend einer fehlerhaften, der Natur der Sache widersprechenden Entwickelung, die auf diesem Gebiete mehr oder minder zur Geltung gelangt ist. In der That leuchtet auch das Naturwidrige sofort ein, wenn wir sehen, daß die Religion, die die Aufgabe hat, den Menschen zu einer höhern Harmonie zu führen, zur innern Ruhe, zum Frieden mit sich, mit der Welt und mit Gott, der Hauptgrund zum Unfrieden geworden ist. Die religiöse Entwickelung hat sich also aus ihren ursprünglichen, gottgewollten Bahnen entfernt durch menschliches Beiwerk, und das Streben, wieder in vernunft- und naturgemäße, d. h. gottgewollte Bahnen auf diesem Gebiete einzulenken, bringt den Kampf hervor.

Es ist schwer, in solchen Zeiten des Kampfes allgemein gültige Festsetzungen auf diesem Gebiete zu treffen. Wir müssen aber diesen Versuch machen und wir können es nur dann in wirksamer Weise, wenn wir die Sache prinzipiell erfassen und wenn unsre Ausführungen vom Geiste der Religion, dem Geiste der Liebe und des Friedens, getragen sind. —

„Es liegt in jedem Menschen das Streben nach Ruhe und Frieden, aber das Herz ruhet nicht eher, als bis es in Gott ruht“ so sagt der alte Kirchenvater Augustin. Jedem Menschenherzen ist der Zug zu Gott eingepflanzt; dieser Zug spricht sich ebenso in den Opfern der wilden Völkerschaften, wie in den heitern Tempeln der alten Griechen aus.

„Ich achte“, so ruft Pestalozzi, „das Innere deines Wesens, o Mensch, für göttlich.“ „Das kühnste Wagstück deiner Natur, o unbegreiflicher Mensch, ist die Erhebung deines Ahnungsvermögens über die Grenzen alles hier möglichen Forschens und Wissens.“

Dieser ideale Zug ist also dem Menschen als ursprüngliche Anlage immanent, es beruht darauf die Religion und die religiöse Bildungsfähigkeit und Bedürftigkeit, denn dieser Zug bedarf, wie die ursprünglichen Anlagen überhaupt, der Weckung und Weiterführung. „So wie die Religion ein allgemeines Bedürfniß des Menschen ist, so gehört auch religiöse Bildungsfähigkeit unstreitig zu seinen ursprünglichen Anlagen. Ist es nun die Aufgabe der Erziehung, alle Anlagen in dem

Menschen anzubauen, so darf gerade diese ihrer Aufmerksamkeit am wenigsten entgehen." *)

„Die Religion ist nicht das Ergebniß individueller Willkür, sondern sie führt als allgemein menschliche prädeterminirte Anlage jeden Menschen mit Nothwendigkeit zu Gott hin. Die Religion ist nicht ein fremdes, eingeimpftes Reis am Baume der Menschheit, sie ist nicht durch priesterliche Bevormundung oder mütterlichen Einfluß entstanden, sondern sprudelt urkräftig, gleich dem Quell aus Bergestiefen, aus den Tiefen des Menschenherzens, und gehört zum innersten Wesen des Menschen, sie ist die edelste Wirkung seiner edelsten Kräfte. . . Der Mensch kann nicht anders, denn es ist ein Bedürfniß seines Herzens, die Gemeinschaft mit Gott zu suchen; es ist ein Zug nach dem Ewigen, ein Ahnen des Unendlichen, welches ihn drängt und treibt, das Wahre zu verehren, dessen Ebenbild er in seinem Herzen trägt; — es besteht zwischen Gott und dem Menschen ein Verhältniß der Verwandtschaft, das, wie unter den Menschen das Verhältniß der Blutsverwandtschaft, das Band der Gemeinschaft knüpft und das Herz zum Herzen zieht (Apostelg. 17, 28), — es ist zwischen Gott und dem Menschen ein Gesetz der Anziehung, wie zwischen der Erde und den irdischen Dingen. Diesem Gesetze zu widerstehen ist dem Menschen unmöglich. . . Dieser Zug der Seele zu Gott, dieses Heimweh in der Fremde, ist der Grund aller Religionen. Ohne diesen Zug zu Gott könnten wir Gott nicht erkennen und ohne diesen Zug könnten wir ihn nicht suchen und finden. Darum gehört auch ein Leben ohne Religion, ein völliger, durch das ganze Leben hindurchgehender Mangel derselben zu den seltensten Abnormitäten." **)

Diese Anschauung von der ursprünglichen Anlage des Menschen zur Religion ist nicht blos ein Ergebniß der Wissenschaft, sondern ebenso auch ein Axiom der heiligen Schrift, dem sie Ausdruck verleiht, wenn sie sagt, daß Gott nicht fern ist von einem Jeglichen unter uns, daß wir ihn fühlen und finden möchten, daß wir in Gott leben, weben und sind; oder wenn der Heiland sagt: „Das Reich Gottes ist inwendig in euch", oder wenn er spricht von dem „Zuge des Vaters zum Sohne". Das Gesetz, welches Gott in die menschliche Natur gelegt hat, ist also ebenso in seinem Worte enthalten; die naturgemäße Erziehung und die christliche widersprechen sich nicht.

Hat nun die Schule die Aufgabe, den Menschen harmonisch zu bilden, so darf ihr auch die Pflege der religiösen Anlage nicht genommen werden, und da diese Pflege hauptsächlich durch den Religionsunterricht geschieht, so gehört derselbe auch zur Schulthätigkeit. Diejenigen also, welche in neuerer Zeit die Forderung ausgesprochen haben, den Religionsunterricht ganz aus dem Lehrplane der Schule zu entfernen, indem sie ihn entweder der Familie oder der Kirche zuweisen, machen die Schule zu einer einseitigen Bildungsanstalt und verletzen das Prinzip der allgemeinen Menschenbildung. So sagt Pestalozzi: „Alles, was einzelne Kräfte ergreift, wirkt dem reinen Einfluß des Lebens und den göttlich

---

*) Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle 1810. Th. I. S. 160.

**) C. Kehr, der christliche Religionsunterricht in der Volksschule. Gotha 1870. I. Bd. S. 4. 6. 7.

und ewig gegebenen Grundlagen der naturgemäßen Enthaltung unserer Kräfte entgegen."

Worin bestehen nun diese religiösen Anlagen? Religion ist die Richtung unsres Innern auf ein höchstes Wesen und die daraus entspringende Sinnesart und Handlungsweise. Die religiöse Anlage ist die im Menschen liegende Ahnung eines höchsten Wesens, von dem wir abhängen und zu dem wir berufen sind, und das dunkele Bewußtsein eines über uns stehenden Sittengesetzes, dessen Urheber jenes höchste Wesen ist.

Diese Anlage ist eine theoretische und eine praktische; sie haben ihre gemeinsame Wurzel im Gemüth. Darum ist Religionsunterricht im ersten Grunde Gemüthsbildung, Bildung und Richtung des Gemüthes auf Gott und auf das Gute, dem wir nachstreben sollen. Ohne die religiöse Bildung gibt es keine Charakterbildung, ohne die religiöse Bildung erhalten wir für die übrigen menschlichen Anlagen und Kräfte keinen einheitlichen Zielpunkt, ohne sie ist eine wahrhaft harmonische Bildung nicht möglich.

Die religiöse Bildung muß demnach zu der übrigen Bildung in das innigste Verhältniß gebracht werden und sie darf nicht aus der Schulthätigkeit entfernt und irgend einem andern Faktor zugewiesen werden; die Familie hat zur theoretischen Bildung nicht die nöthige Zeit, und die Kirche dürfte bei der jetzigen Lage der Dinge kaum in harmonischem Einklange mit der Schule die Bildung des Zöglings fördern. Es ist aber auch gar nicht einmal die Kirche, der man den Religionsunterricht zuweisen will, sondern die Geistlichkeit. Der Lehrer, der diesen Unterricht ertheilt, ist ja auch Mitglied der Kirche, und wenn wir erst in der kirchlichen Entwickelung dahin gelangt sein werden, daß die Kirche von der Gemeinde und nicht von der Geistlichkeit repräsentirt wird, so wird sich diese Frage, die nur in Folge einer ganz abnormen, freilich durch Jahrhunderte befestigten Entwickelung entstehen konnte, von selbst lösen.

Damit soll nicht gesagt sein, daß die Schule die religiöse Bildung allein zu vermitteln habe. Die Schule ist ja immer nur eine Stellvertreterin des Elternhauses und es bietet sich ihr in ihrem beschränkten Lebens- und Wirkungskreise durchaus nicht die Mannichfaltigkeit der Verhältnisse und der praktischen Forderungen dar, welche zur Weckung und Ausbildung der religiösen Anlagen, zur Befestigung des religiösen Sinnes und zur Stetigkeit eines durch den Geist der Religion verklärten Handelns dienen: der Familie muß die Hauptarbeit in der religiösen Bildung des Kindes verbleiben. Das schließt aber nicht aus, daß nicht auch die Schule zur religiösen Bildung beitrage; sie hat gewissermaßen die Theorie zu jener Praxis zu geben; sie hat, was dort in bunter Reihe bei verschiedenen Anlässen gewirkt wird, in geordnetem Gange und nach wissenschaftlichen, der Natur des Kindes und der Sache entsprechenden Prinzipien zu bewerkstelligen und dadurch die religiösen Anregungen des Hauses zu vertiefen und zu befestigen. Damit ist der Einklang zwischen Haus und Schule hergestellt.

Mit der Kirche dürfte der Religionsunterricht der Schule schwerer in Einklang zu bringen sein, so lange dieselbe als letzten Zweck desselben

„Erziehung zur Kirche" aufrecht erhält*). Man mag sich damit behelfen, daß man der Kirche die Einführung in den kirchlichen Lehrbegriff überläßt, wie denn auch z. B. die „Bestimmungen", welche das preußische Unterrichtsministerium am 15. Oktober 1872 über das Volksschulwesen erlassen hat, dem kirchlichen Unterrichte die Behandlung des Lehrstückes von der heil. Taufe und vom heil. Abendmahl überlassen: eine innere Uebereinstimmung ist damit nicht hergestellt und sie wird nicht eher hergestellt werden, bis sich die Kirche ganz und voll auf den Boden der allgemeinen Menschenbildung stellt und als letzten Zweck der religiösen Bildung nicht sich selbst — und wir fragen billig: Was ist jetzt die Kirche? —, sondern den Menschen setzt.

Es werden hier die tiefsten Fragen der Menschenbildung berührt. Wenn Palmer, dessen Verdienste um die pädagogische Wissenschaft wir nicht gering anschlagen, in seiner „Evangelischen Pädagogik" **) die Entwickelung der menschlichen Anlagen und Kräfte als einen „Subjectivismus" bezeichnet und denselben ein Extrem nennt, das nur dann einen Sinn habe, wenn man die platonische Lehre von der Präexistenz der Seele oder die leibnitzwolfische Lehre von den angebornen Ideen voraussetze, so hat er sich von seiner Polemik zu weit hinreißen lassen. Es kann nichts in den Menschen kommen, was nicht als göttlich gegebene Anlage schon in ihm liegt; auch das Christenthum fände im Menschen keinen Anknüpfungspunkt und keinen Halt, wenn der „Zug des Vaters zum Sohne" nicht im Menschen läge. So spricht auch Tertullian von der „anima quasi naturaliter christiana", der Seele, die gleichsam von Natur aufs Christenthum angelegt ist. Ich weiß nicht, wie Palmer diese Polemik gegen Pestalozzi und gegen Diesterweg in Einklang bringt mit seinen eigenen, wenige Seiten vorher niedergelegten Ansichten, wenn er sagt: „Die Arbeit des Gottesgeistes im Kinde wäre gar nicht möglich, wenn nicht jener Bestimmung, die der Schöpfer den Menschen gegeben, sein Bild zu werden, auch die wirkliche Naturanlage des Menschen entspräche. Es wohnt der menschlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche, das Uebersinnliche und Ewige zu ergreifen, die wir Vernunft nennen (diese Kraft muß also doch erst geweckt und gebildet werden!); diese Kraft kann, weil sie zur anerschaffenen Natur des Menschen gehört, nie verloren gehen und ist auch unter dem Verderben der Sünde nicht verloren gegangen, sonst wäre eine Erlösung und Heiligung unmöglich; sondern sie ist in eine falsche Richtung gerathen . . . ich ehre sie und erkenne namentlich als Erzieher in ihrer geordneten Entwickelung, in ihren Winken und Geboten ein göttliches Gesetz; ja wo nur irgend die Menschennatur rein und kräftig sich offenbart, so habe ich meine Freude daran, weil mir darin, ob auch vielleicht sehr vereinzelt, doch irgend eine jener edlen Kräfte in frischer Lebendigkeit sichtbar wird, die Gott ins Menschenwesen gelegt hat; und ich halte es für ein Zeichen von Beschränktheit und sittlicher Unfreiheit, wenn man da, wo jener Quell ursprünglicher Naturkraft uns entgegen-

*) In seiner höchsten Anwendung hat dieser Begriff, der unter den jetzigen Verhältnissen der Hierarchie dient, in einem Briefe des Papstes an den deutschen Kaiser Wilhelm (1873) Ausdruck gefunden, worin gesagt ist, daß jeder, der getauft ist, gewissermaßen dem Papste angehöre. Mit solchen Grundsätzen ist allerdings die naturgemäße Erziehung nie in Einklang zu bringen.

**) Tübingen 1853. I. S. 116.

springt, ohne das durch's Christenthum geläuterte und verfeinerte sittliche Gefühl zu verletzen (wie in den Meisterwerken der Poesie, der Tonkunst ꝛc.), sich mißmuthig abwendet, weil dergleichen Manifestationen der menschlichen Naturkraft, obwohl sie Gott in die Natur gelegt und ein Strahl seiner Herrlichkeit und Größe durch sie leuchtet, doch an ihrer Außenseite der spezifisch-christlichen Signatur ermangeln. Der tiefer fühlende Christ weiß darin etwas von der anerschaffenen Lebensherrlichkeit menschlicher Natur zu erkennen, die in solchen Schöpfungen hervorbricht, die damit über ihren wirklichen Zustand sich zu erheben sucht und so in ideeller Weise das anstrebt, was im Christenthum als Realität gegeben ist*)."

In diesen trefflichen Worten huldigt Palmer demselben „Subjectivismus", den er später an Diesterweg und Pestalozzi tadelt. Es heißt Pestalozzi's Streben verkennen, wenn man in ihm nur die Hervorbringung einer rein formellen Bildung, in seinen Erziehungsgrundsätzen nur eine „Geistesgymnastik" gelten lassen will. Der Humanismus, die „Menschlichkeit" Pestalozzi's, ist nicht blos Bildung der menschlichen Kräfte und Anlagen, sie enthält auch ein sehr positives Moment; nicht blos zur Selbstbestimmung soll der Mensch erzogen werden, sondern zur sittlichen Selbstbestimmung. Der Humanismus aber unterscheidet sich von der sogenannten „kirchlichen" Erziehung, die man oft fälschlich als die schlechthin christliche bezeichnet, dadurch, daß er den Zweck der Erziehung in den Menschen setzt und nicht außerhalb desselben verlegt.

Wie man aber Pestalozzi deshalb Pelagianismus vorwerfen kann, wie es Palmer thut**), das verstehe ich nicht. Es ist total unrichtig, wenn Palmer von Pestalozzi sagt: „Daß in der Menschennatur auch etwas sei, das gegen alle erziehende Einwirkung reagiren und den ganzen Apparat der Pädagogik außer Wirkung setzen könne, das sah er nicht." Der Gegenbeweis ist in „Lienhard und Gertrud" mit der Hummelwirthschaft geliefert, wie denn auch Pestalozzi in vielen Sentenzen das Gegentheil ausdrücklich gesagt hat. Oder ist es etwa Pelagianismus, wenn Pestalozzi sagt: „Sünde ist Quelle und Folge des Unglaubens. Sie ist Handlung der Menschen gegen das innere Zeugniß unserer Natur von Recht und Unrecht. Sünde, Quelle der Verwirrung unserer ersten Grundbegriffe und unsres reinen Naturgefühls. Sünde, Verlust des Glaubens an dich selbst, Mensch, und an deinen innern Sinn, Verlust deines Glaubens an Gott, Verlust deines Kindersinnes gegen ihn***)." — „Gottvergessenheit, Verkenntniß der Kinderverhältnisse gegen die Gottheit, ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöst. Daher ist dieser verlorne Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht; und die Wiederherstellung dieses verlornen Kindersinnes ist Erlösung der verlornen Gotteskinder auf Erden†)."

Gehört der Religionsunterricht in den Lehrplan der Schule und hat die Schule sich den Prinzipien der Erziehung unterzuordnen, so

---

*) A. v. O. I. S. 109.
**) I. S. 125.
***) Aus der „Abendstunde eines Einsiedlers". Sämmtliche Werke. Brandenburg 1869. I. S. 67.
†) I. S. 71.

mußten wir auf die letzteren noch näher eingehen, namentlich mußten wir hier das Prinzip der Humanität, dem Pestalozzi wie Diesterweg huldigten, gegen Angriffe in Schutz nehmen. Palmer befindet sich im Irrthum, wenn er der modernen Pädagogik vorwirft, es sei eine Selbsttäuschung, daß sie geglaubt habe, selbst ein teleologisches Prinzip auf wissenschaftlichem Wege suchen und als eignes Produkt einführen zu müssen. Sie habe dazu weder das Recht noch die Macht; sie müsse sich dieses Prinzip einfach geben lassen*).

Die neuere Pädagogik, wie sie sich seit Pestalozzi entwickelt hat, ist weit entfernt davon, den Menschen nach irgend einem wissenschaftlichen Schema formen, seiner Entwickelung ein selbstgefundenes Ziel vorschreiben zu wollen. Sie forscht vielmehr nach der letzten Bestimmung des Menschen, die er sich ja natürlich nicht selbst gegeben hat, sondern die ihm von Gott gesetzt ist, wie sie sich zunächst in der Menschennatur ausspricht. Wenn diese Bestimmung von Verschiedenen verschieden ausgedrückt ist (Humanität, Divinität, christliche Civilisation u. s. w.), so sind das eben wissenschaftliche Systeme, die ihre volle Berechtigung haben, falls sie nicht gegen den Willen Gottes ankämpfen; es sind formelle Darstellungen eines göttlich gegebenen Inhalts. So spricht Pestalozzi von der „Bestimmung der Menschheit", die sie in ihrem Innersten befriedigt, so sieht er in der allgemeinen Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit den allgemeinen Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Die Quelle aller Ruhe des Lebens und damit die Quelle innerer Ordnung und der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte, die Quelle aller Weisheit und alles Segens ist ihm der Glaube an Gott. „Dieser Glaube an Gott ist Stimmung der Menschheit in ihren Verhältnissen zu ihrem Segen." — „Der Glaube an Gott ist die Quelle alles reinen Vater- und Brudersinnes der Menschheit, die Quelle aller Gerechtigkeit." „Sünde ist Quelle und Folge des Unglaubens." — Die Freiheit, Gerechtigkeit und Liebe ruhet nur auf dem Glauben an Gott. „Und die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinnes der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Kinder Gottes sind und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei. In diesem großen Gedanken der Religion liegt immer der Geist aller wahren Staatsweisheit, die reinen Volkssegen sucht, denn alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruht auf diesem Grunde des Glaubens der Menschheit an Gott." — „Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemeine verlorene Gefühl des Kindersinnes gegen Gott wiederhergestellt, ist der Erlöser der Welt; er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist der Mittler zwischen Gott und der gottesvergessenen Menschheit."

Will die neuere Pädagogik, wenn sie an solchen Prinzipien festhält, nicht auch, daß das Reich Gottes komme? Stimmt dieses Prinzip nicht überein mit dem teleologischen Prinzip der heiligen Schrift: „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" (2. Tim. 3, 17.)? Pestalozzi sagt ganz dasselbe, wenn er fordert, daß die

*) Palmer. Evangel. Päd. I. S. 87.

Kinder dahin zu lenken sind, „daß ihre Kräfte und Anlagen sie durch Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung über die Gewalt der Finsterniß und den Willen des Fleisches und Blutes erheben und sie dadurch angenehm machen vor Gott und den Menschen.“

Die sittliche Bildung ist der Vereinigungs- und Gipfelpunkt aller Bildung; nur dadurch, daß sich die menschlichen Anlagen unter die sittlichen Prinzipien stellen, ist eine wahre Harmonie der Kräfte herbeizuführen; in der sittlichen Bildung gipfelt die Menschlichkeit, die Humanität.

„Die Möglichkeit der Uebereinstimmung der geistigen und physischen Kräfte ergibt sich nur durch die Unterordnung derselben unter die höheren sittlichen und durch die Sittlichkeit göttlichen Ansprüche unserer Natur.“

„Die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres thierischen Daseins zu all den Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst (Fertigkeiten) zu erheben vermag, ist die Menschlichkeit selber.“

Hiermit ist die Aufgabe der religiösen Bildung festgestellt, welche hauptsächlich durch den Religionsunterricht zu vermitteln ist. Darum läßt Pestalozzi auch den Pfarrer Ernst (in Lienhard und Gertrud) in der Predigt, mit welcher letzterer den neuen Lehrer Glülphi in sein Amt einführt, sagen: „Er wird eure Kinder im Glauben und im Gehorsam des Glaubens zu fleißigen, verständigen Kindern machen. Er wird sie auf dieser Bahn des wahren, heiligen, innern menschlichen Lichtes von der Finsterniß abhalten und indem er sie in diesem reinen Lichte zu Gott und ihrem Erlöser hinführt und in der innersten Tiefe ihres Wesens durch das göttliche Heiligthum seines Glaubens innigst mit allem Göttlichen und Heiligen zu vereinigen suchen wird, dieselben zugleich auch für die Geschäfte des Lebens, für alle Theile ihres Berufes und ihrer häuslichen und bürgerlichen Pflichterfüllung verständig zu machen suchen.“

Und Glülphi spricht: „Das letzte Resultat der Menschenbildung, die Menschlichkeit, ist nur durch Unterordnung unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höhern Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität unseres Geschlechtes zu erzielen.“

„Der Mensch muß sich geistig und physisch im Dienst des Glaubens und der Liebe entfalten und ausbilden, wenn er durch seine Ausbildung sich veredeln und befriedigen soll.“

„Das ist Gottes Ordnung über Geist, Herz und Kunst, aus deren innigen Einheit die Menschlichkeit, das ist, ein die Menschennatur wahrhaft befriedigendes Leben allein hervorzugehen vermag. Dieser Ordnung Gottes muß die Kunst der Erziehung im häuslichen und öffentlichen Leben sich unterwerfen. Des Menschen wahres und ewiges Heil geht nur aus dieser Unterwerfung hervor.“

„Das Christenthum ist das Höchste, wonach der erhabenste Mensch streben kann“ *).

*) Wenn ich in diesem grundlegenden Theile die eigenen Worte Pestalozzi's in größerer Ausdehnung angeführt habe, so geschah es einmal deswegen, weil ich die Prinzipien mit eigenen Worten nicht besser ausdrücken kann, sodann um den Vater der neuern Pädagogik zu seinem Rechte kommen zu lassen. Man erkennt wohl allgemein den Vater Pestalozzi als den Anfänger und Begründer der jetzigen pädagogischen Entwicklung an, dennoch habe ich noch kein Lehrbuch der Pädagogik gesehen, welches seine Ausführungen auf die schöpferischen Ideen Pestalozzi's gründete. Diesem Mangel wollte ich abhelfen. — Es thäte überhaupt noth, Pestalozzi mehr zu studiren!

Wenn der letzte Zweck der Erziehung die sittliche Selbstbestimmung, d. h. die Freiheit, ist, so können wir diesen Zweck nur erreichen durch die religiöse Bildung, welche im Christenthum ihren Höhepunkt erreicht. „So euch der Sohn frei machet, so seid ihr recht frei."

„Jede Erziehung, soll sie Frucht bringen, muß sich auf die Religion gründen. Alle Erziehung, die sich nicht auf Religion gründet, ist fruchtlos. Religion ist das produktive Wechselverhältniß des Menschen zu Gott. Dieses Wechselverhältniß kann der Form nach so verschieden ausgesprochen werden, als es Erkenntnißweisen gibt. Gott ist der Grund, die Einheit aller Dinge. Die christliche Religion genügt dem Wechselverhältniß zwischen Gott und Mensch ganz und ist dasselbe erschöpfend. Jede Erziehung, die sich nicht auf die christliche Religion gründet, ist mangelhaft."

„Das Vorbild Jesu, welches den ursprünglichen Grund seines Seins in sich erkannte und aus dem ewig Lebenden, ewig Schaffenden hervorging, fordert, daß jeder Mensch wieder ein solches Nachbild seines ewigen Vorbildes, daß er selbst wieder ein solches Muster für sich und Andere werde, daß er mit Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstwahl aus sich hervortrete. Dieses herzustellen in jedem Einzelnen, ist die Aufgabe und das Ziel aller Erziehung und alles Unterrichtes und soll und muß es einzig sein. (Fr. Fröbel.)

„Es kann für den Christen keinen anderen Ausgangspunkt seines sittlichen Strebens geben, als den Glauben an den lebendigen und heiligen Gott, und kein anderes Ziel, als, den eigenen Willen mit dem Willen Gottes in Uebereinstimmung zu setzen . . . Auf diese Uebereinstimmung ist die menschliche Natur angelegt, es findet eine prästabilirte Harmonie zwischen beiden statt: dem Willen Gottes antwortet in der tiefsten Seele des Menschen ein Ja . . .*)."

Durch die religiöse Bildung soll das ganze Leben und Streben des Menschen gehoben und veredelt werden; sie verklärt das Irdische durch das Ewige; durch sie allein kann der Mensch zur wahren Ruhe, zur „Befriedigung seines Wesens in sich selbst" gelangen. „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben", in diesen Worten bezeugt der Heiland, daß nur im Christenthum der Weg zur innern Ruhe, zum wahren Frieden, zum ewigen Leben gegeben ist.

Freilich sagt er auch: „Gott ist Geist, und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten!" —

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich folgende prinzipielle Sätze:

Jeder Mensch hat religiöse Anlagen und Kräfte, die der Ausbildung bedürfen.

Die Schule, als allgemein menschliche Erziehungsanstalt, hat auch die religiösen Anlagen und Kräfte zu pflegen.

Der Religionsunterricht gehört demnach zur Schulthätigkeit, weil durch ihn die religiösen Anlagen vornehmlich gepflegt werden.

Das Ziel des Religionsunterrichtes ist sittliche Selbstbestimmung, d. i. Freiheit. Die sittliche Selbstbestimmung ist der letzte Zweck aller Menschenbildung, in welchem die Ausbildung aller menschlichen Kräfte

*) L. Wiese. Bildung des Willens. Berlin 1861. S. 16.

ihren Gipfel- und Vereinigungspunkt erreicht. Nur im Glauben, d. i. in der Hingabe an Gott, kann der Mensch dieses Ziel erreichen.

In der Gemeinschaft mit Gott findet der Mensch allein wahren Frieden.

Die Gemeinschaft mit Gott ist uns in Christo, dem Weltheilande, gegeben.

Das Christenthum führt den Menschen zur wahren Freiheit und zum wahren Frieden.

II.

Die Zeit für den Religionsunterricht.

Die Frage, wie sich das Verhältniß des religiösen Unterrichtes in Bezug auf das Zeitmaß zu den übrigen Disziplinen zu stellen hat, ist in neuerer Zeit mehrfach Gegenstand der Erörterung gewesen. Diese Frage kann nur im Allgemeinen und auch nicht a priori, sondern nur aus der Erfahrung heraus beantwortet werden. Könnte man die Wirkung der einzelnen Disziplinen auf die verschiedenen menschlichen Anlagen zur harmonischen Bildung derselben genau angeben, so ließen sich dieselben leicht gegen einander abgrenzen; da dies aber unmöglich ist, so bleibt nichts anderes übrig, als die Erfahrung zu Rathe zu ziehen.

Es liegt hoffentlich jetzt eine Zeit hinter uns, in der man eine Neugestaltung des Volkslebens auf Grundlage des Christenthums anstreben zu müssen glaubte dadurch, daß man die Religion möglichst massenhaft auftreten ließ. Das abschreckende Wahrzeichen dieser Zeit waren die preußischen „Regulative“ von 1854. Ihr Zweck war, möglichst viel religiösen Unterrichtsstoff in die Kinder zu bringen und dazu gehörte natürlich auch möglichst viel Zeit. An eine Pflege der menschlichen Anlagen, an eine harmonische Bildung, an eine Rücksicht auf die andern Disziplinen war da nicht zu denken. Und es mag noch heute Schulen geben, namentlich in ultramontanem Geiste geleitete, in denen der religiöse Unterrichtsstoff und die religiösen Uebungen alles Uebrige überwuchern. Die Folge davon ist eine einseitige und damit verfehlte Bildung; die Denk- und Urtheilskraft tritt fast ganz zurück, das Gefühl ist zum Fanatismus geneigt, die eingelernten und unverstandenen Glaubenssätze verhärten das Herz, und wo Gefühl und Verstand in schiefe Richtungen gerathen sind, da ist es auch der Wille, der, anstatt zu sittlicher Selbständigkeit gebildet zu sein, in der größten Unfreiheit sich bewegt*). Zeugniß dafür sind die Gegenden unseres Vaterlandes, in denen der

*) „Ich weiß nicht, ob es wahr ist, was man sagt, daß dem Volk wirklich planmäßige und gefahrvolle Glaubensschlingen gelegt werden; aber das weiß ich, daß eine Seelenstimmung begünstigt wird, die es, wenn ihm solche Schlingen gelegt würden, schaarenweis darein zu springen, sicher verleiten würde. — Das weiß ich. Aber ich verarge es denen nicht einmal, die es thun, und die wenigsten wissen, was sie thun und taglöhnern meistens am Werk der Frömmigkeit mit ehrlichem Sinn, ohne es weder zu ahnen, noch zu verstehen, wohin die Seelenstimmung, welche die Art und Weise ihrer Glaubensform beim Volk hervorbringt, dasselbe führen könnte.“
Pestalozzi im Jahre 1787. (Werke. Bd. V. S. 179).

Ultramontanismus die Bildung in der Hand hat. Die Regulative haben jene Richtung gestärkt, sie strebten auch im Gebiete der evangelischen Kirche dieselben Ziele an und sie glaubten dieselben zu erreichen dadurch, daß sie eine möglichst große Zahl von Unterrichtsstunden ansetzten. Die Pädagogik sowohl, als der gesunde Sinn des Volkes traten dagegen auf und endlich ist auch in dieser Beziehung ein Anfang zum Besseren gemacht. Bei einer großen Zahl von Religionsstunden wird der religiöse Stoff breit getreten oder er verliert sich in Gebiete der Theologie, die nur für den Gelehrten, nicht für das Volk sind; er wirkt dann nicht mehr auf das Gewissen, auf das Herz, nur auf Verstand und Phantasie; oder er sinkt zum mechanischen Gedächtnißwerk herab, was der Tod ist für die religiöse Gesinnung. R. Rothe sagt sehr wahr in seiner „theologischen Ethik": „Sehr wichtig ist auf dem gegenwärtigen Punkte der geschichtlichen Entwickelung, daß in der Schule auf allen ihren Potenzen durch ein recht besonnenes Maßhalten mit dem Religionsunterricht die zarte Pflanze der jugendlichen Frömmigkeit in ihrer ersten Entwickelung mit wahrhaft religiöser Vorsicht geschont werde. Lauter recht innig fromme Lehrer und recht wenig Religionsunterricht, das ist nach dieser Seite hin die Aufgabe."

„Die religiöse Stimmung wird in dem Maße kräftiger und durchschlagender, als das Wissen von religiösen Dingen vereinfacht und concentrirt ist."*)

Aus den bisherigen Darlegungen folgt der Grundsatz, daß zu viel Religionsstunden mehr schaden als nützen. Wöchentlich 3 bis 4 Stunden sollte das höchste Maß für den Religionsunterricht sein, wie denn diese Zahl auch neuerdings mehrfach amtlich festgestellt ist.

Noch eine Bemerkung über die Vertheilung dieser Stunden. Daß die Religionsstunden nicht zwischen andere hineingelegt werden sollten, ist wohl allgemein in der Pädagogik anerkannt; man legt sie entweder zu Anfang oder zu Ende der Schulstunden eines Tages. Ich würde mich für das Ende entscheiden, weil die religiöse Bildung sich vornehmlich an Gemüth und Willen wendet und die Gemüthserregung durch eine gleich darauf eintretende anstrengende andere Geistesthätigkeit nur zu leicht zu nichte gemacht wird, wenn einer solchen Ordnung nicht die Erfahrung widerspräche, daß die geistige Kraft am Ende der Schulstunden meist abgeschwächt ist, so daß die religiöse Bildung dadurch eine merkliche Einbuße erleiden würde. Es dürfte sich also doch wohl der Anfang des Tages für den Religionsunterricht empfehlen; nur sollte man darauf solche Gegenstände folgen lassen, die weniger die reine Verstandesthätigkeit herausfordern, also z. B. nicht Rechnen, wohl aber Deutsch, Lesen, Schreiben, oder Geschichte und Geographie. Zu Anfang der Woche, also Montags die erste Stunde, würde ich den Religionsunterricht nicht setzen und zwar aus dem Grunde, weil da der Geist weniger gesammelt erscheint und der Unterricht nicht so wirksam auftreten kann.

*) B. Bähring. Die Reform des christlichen Religionsunterrichts. Berlin 1872. F. Henschel.

III.

Der religiöse Unterrichtsstoff.

Hat der Religionsunterricht, als ein Theil der religiösen Erziehung, die Aufgabe, die religiösen Anlagen zu entwickeln, so hat er die dunkle Ahnung von Gott zum möglichst klaren Bewußtsein zu erheben und dem Gemüthe und Geiste die Richtung auf Gott zu geben, so hat er das sittliche Gefühl zu wecken und zu kräftigen und dadurch das menschliche Sein und Wesen, sein Fühlen, Denken und Wollen unter die höchsten Prinzipien zu stellen und somit den Menschen zu heben und zu veredeln.

Der Religionsunterricht hat demnach die Aufgabe, Gott zu den Menschen und den Menschen zu Gott zu bringen.

Der Religionsunterricht vermittelt sich hauptsächlich durch das Wort. „So kommt der Glaube aus der Predigt", sagt der Apostel Paulus, und der Herr sagt den Seinen: „Gehet hin und lehret."

Der Inhalt aber dieser Lehre ist von Gott gegeben. „Die heiligen Menschen Gottes haben geredet, getrieben vom heiligen Geist." Diese Offenbarung Gottes ist in der heiligen Schrift niedergelegt. „Suchet in der Schrift", sagt der Herr, es ist darin der letzte und höchste Zweck des Lebens enthalten. „Alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt."

Der Stoff für den Religionsunterricht ist uns in der heiligen Schrift gegeben. „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Theil als Fundament, zum Theil als Werkzeug der Erziehung von wahrhaft weisen Menschen genützt werden." (Göthe.) Er zerfällt in einen concreten und einen abstrakten Theil. Der concrete Theil stellt sich dar als Geschichte, der abstrakte als Lehre (im engeren Sinne).

Danach erhalten wir zwei Abtheilungen für den Religionsunterricht: die geschichtliche und die begriffliche Darstellung der Religion, welche auch in dieser Folge dem naturgemäßen pädagogischen Grundsatze entsprechen: von der Anschauung zum Begriff.

Es ist hier noch die Frage zu behandeln, ob die begriffliche Darstellung der Religion zum Schulunterrichte, namentlich zu dem der Volksschule, gehört. Einige Pädagogen wollen der Schule blos den geschichtlichen Unterricht zuertheilt wissen, den begrifflichen, die abstrakte Darstellung, weisen sie dem Confirmandenunterricht als „Katechismusunterricht" zu.

Ich kann mich für eine solche Trennung nicht erklären.

Die verkehrte, unpsychologische Art und Weise, wie in früheren Zeiten der Katechismus den Kindern „eingebildet" wurde, das Unwesen, das der Orthodoxismus mit dem Katechismus, als einem symbolischen Buche, trieb, haben gegen denselben überhaupt Bedenken wach gerufen. Es ist wahr, der begriffliche Unterricht, bevor Gemüth und Geist durch Anschauung gebildet sind, bringt nur Schaden: aber ist deshalb der begriffliche Unterricht, die Darstellung und systematische Zusammenfassung der religiösen Wahrheiten in allgemeinen kurzen Sätzen, überhaupt

zu verwerfen? Ohne eine solche begriffliche Darstellung erhält die religiöse Wahrheit keinen innern Halt. Aber nicht blos die Sache fordert die Fassung der religiösen Wahrheiten in fest gestalteten und — so weit es dem Menschen eben möglich ist — das Ganze umfassenden und einheitlich gestaltenden begrifflichen Formeln: auch die Natur des Menschen drängt darauf hin. Der Begriff ist gewissermaßen die Auslegung der Anschauung, gibt die Erklärung dazu. „Was hat das zu bedeuten?“ Das ist die Frage, die jedem Menschen nahe tritt, nahe tritt auch über religiöse Dinge, und da erst recht. Nicht blos das Gefühl und der Wille, auch der forschende Verstand macht sein Recht in der Religion geltend; er gibt dem Gefühle Befriedigung und dem Willen Festigkeit. Soll die Religion nicht in einem dunkeln und unklaren Gefühlsleben bestehen, so muß sie ins klare Bewußtsein übergehen und das ist die Ordnung der Natur. Hagenbach sagt sehr treffend: „Es ist wahrlich nicht blos der Mangel an praktischer Frömmigkeit, der unsre Zeit hindert, es in kirchlichen Dingen zu einem gedeihlichen Zustande zu bringen. Auch bei viel praktischem Christenthum kann es fehlen an der religiösen Einsicht, die nur durch religiöse Bildung durch Studium gewonnen wird. So viele hochwichtige Lebensfragen über Verfassung der Kirche, über Kultus, über das Verhältniß der Konfessionen zu einander würden ganz anders erledigt werden, wenn ein gebildeter christlicher Laienstand den Theologen zur Seite stünde.“

So hätten wir also die beiden Hauptdisziplinen für den Religionsunterricht: Biblische Geschichte und Katechismus.

Als weitere Disziplinen treten hinzu:

Die Kirchengeschichte. Sie bildet die Fortsetzung der biblischen Geschichte und muß in ihren Hauptzügen in jeder Schule gelehrt werden. Die Entwickelung des Reiches Gottes auf Erden, wie sie sich vornehmlich in der Kirchengeschichte darstellt, bringt Licht und Klarheit in die biblische Geschichte; sie verhält sich zur biblischen Geschichte, wie die Frucht zum Samenkorn. Sie ist aber auch geeignet, viele Nebel, welche in der Gegenwart über der kirchlichen Entwickelung lagern, zu zerstreuen, geeignet, den Dogmen in der Darstellung ihrer Entstehung die rechte Stellung zu den göttlich gegebenen Wahrheiten in der heiligen Schrift anzuweisen, überhaupt das Urtheil über Alles, was in der Kirche vorgeht, zu läutern, den Christen zur Thätigkeit anzuspornen, ihn vor Einseitigkeit zu bewahren und ihn anzuleiten, daß er alles prüfe und das Gute behalte. Da sie sich an die biblische Geschichte anschließen soll, so ist damit auch ihre Stellung bezeichnet: sie folgt der biblischen Geschichte nach. Ueber den Umfang werden wir weiter unten sprechen.

Da die Grundlage für den religiösen Unterricht die Bibel ist, so ist — natürlich auf der oberen Stufe — eine gewisse Bekanntschaft mit der Bibel nothwendig; sie wird gegeben in der Bibelkunde. Die Bibelkunde ist eine Nebendisziplin für die biblische Geschichte; sie tritt auf, nachdem der geschichtliche Gehalt der Bibel in seinen Hauptzügen und im Zusammenhange vorgeführt ist.

Das Bibellesen, welches in neuerer Zeit vielfach als besondere Disziplin behandelt wurde, namentlich seit die preußischen Regulative mit ihrer Massenhaftigkeit religiösen Stoffes und religiöser Uebungen ihren Einfluß geltend machten, darf nicht neben der biblischen Geschichte und

dem Katechismus betrieben werden; ist die Bibel die Grundlage für den religiösen Unterricht, so gehört sie in alle Disziplinen. Auf den oberen Stufen werden die biblischen Geschichten in der Bibel selbst nachgelesen und im Katechismusunterricht muß sie zur Begründung jedes Lehrstückes herangezogen werden. Bei weitergehenden Schulen mag nach Vollendung des Katechismus das eine oder das andere von den eigentlichen Lehrstücken im Zusammenhange gelesen werden. Auf solche Weise erhält die heilige Schrift ihre rechte Stelle und der Religionsunterricht bleibt bewahrt vor einer zu großen Zersplitterung, die mehr schadet, als nützt.

Als Nebendisziplin zur biblischen Geschichte tritt die Geographie des heiligen Landes und derjenigen Orte auf, auf denen sich die biblische und die Kirchengeschichte bewegt. Sie reiht sich in die Geschichte selbst ein und wird am Schlusse in ein Gesammtbild zusammengefaßt.

Größere Schwierigkeit bietet die Einreihung des Kirchenliedes in die Oekonomie des Religionsunterrichtes. Das Kirchenlied, in verständiger Weise angewendet, ist ein mächtiges Mittel zur Weckung und Hebung des religiösen Lebens; eine vertraute Bekanntschaft mit demselben ist also der inneren Bildung wegen sehr wünschenswerth; die Nothwendigkeit derselben ergibt sich aber auch aus der Erwägung, daß der Ausschluß des Kirchenliedes eine Vernachlässigung eines der Haupterzeugnisse des religiösen Lebens wäre. — Aber wohin gehört das Kirchenlied? Es gehört eigentlich zwei Disziplinen an: dem deutschnationalen und dem religiösen Unterrichte. Das Kirchenlied ist ebensogut ein Erzeugniß des nationalen wie des religiösen Geistes; es ist ein Erzeugniß des durch die Religion gehobenen und verklärten nationalen Geistes. Darum gehört das Kirchenlied ebensowohl in den deutschen, wie in den Religionsunterricht, und ich würde allerdings dafür stimmen, die Kirchenlieder im deutschen Unterrichte zu erklären und lernen zu lassen und sie dann zum Religionsunterrichte heranzuziehen, wie sie denn auch als Anfangsgesänge, sowie als Gebete zu Anfang jedes Tages benutzt werden können. Wo dies aber nicht angeht, da ist von Zeit zu Zeit, etwa alle Monate, eine Religionsstunde zur Erklärung und zum Ansagen des Kirchenliedes, sowie zur Repetition der früher gelernten zu verwenden. Die Zahl der zu lernenden Kirchenlieder sollte nicht zu groß sein; sie haben ja nicht den Zweck, als Memorirstoff zu dienen, sondern das religiöse Leben zu vertiefen und zu heben; ein zu großes Quantum würde das Gegentheil bewirken, es würde das religiöse Leben verschütten.

A. Die biblische Geschichte.

Die biblische Geschichte ist die pragmatisch geordnete Darstellung der in den biblischen Urkunden überlieferten Offenbarungsthatsachen.

Es stehe hier zu Anfang ein Wort Dr. Martin Luthers über die Bedeutung der biblischen Geschichte, das auch hinsichtlich der Zweckbestimmung — „zum ehrlichen Leben nützlich“ — sich auf die Grundsätze stellt, die wir als die unveränderlichen der allgemeinen Menschenbildung im ersten Kapitel vertreten und näher dargelegt haben; es lautet: „Es ist ein sehr köstlich Ding um die Historien; denn was zum ehrlichen

Leben nützlich ist, das gibt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich und stellt gleichsam vor Augen, als wäre man dabei gewesen und sähe es geschehen, Alles, was vorher die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben. (Hierin weicht allerdings die heutige Pädagogik von der damaligen Unterrichtsweise ab, insofern sie die „Lehre“ erst auf die biblische Geschichte folgen läßt.) Da findet man beide, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewesen sind, und wie sie dafür belohnt worden sind. Und wenn man es genau besieht, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte und alle Weisheit und Klugheit sammt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen. (Ein feiner Gedanke!) Das macht, die Historien sind nichts anderes, denn Gedächtniß und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie der die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, fördert, straft und ehrt, nachdem ein Jeglicher verdient Böses oder Gutes.“

Luther hebt mit Recht hervor, daß das religiöse Leben durch die biblische Geschichte geweckt wird und daß es sich durch sie entwickelt. Diese Wirkung wird erzielt durch die göttlichen Ideen, die in dieser Geschichte enthalten sind. Die Idee weckt das Leben, hebt und veredelt dasselbe. Diese göttlichen Ideen stellen sich dar als wirksam in der Geschichte, in der Natur (Schöpfungsgeschichte), wie in dem Leben einzelner Menschen und ganzer Geschlechter. Die biblische Geschichte hat darum keinen patikularen Zweck, sie ist eine Menschheitsgeschichte. Die letzte und höchste Idee dieser Geschichte ist aber nur zu erfassen aus ihrer Totalität; eine Idee reiht sich an die andere, bis sie ihre Spitze erreicht haben in der Stiftung des Reiches Gottes auf Erden. Darum muß die biblische Geschichte in ihrer Totalität zur Behandlung kommen, sowohl nach ihrer Vorstufe (A. T.), als nach ihrem Höhepunkt (N. T.), als nach ihren Wirkungen (Apostel- und Kirchengeschichte). In welcher Weise dies zu geschehen hat, zeigt der folgende Abschnitt; zunächst haben wir es zu thun mit dem Umfange, wie mit dem (idealen) Inhalte der biblischen Geschichte.

Wenn wir in Betreff des Umfanges sagen, daß die biblische Geschichte nur in ihrer Totalität in rechter Weise wirksam sein kann, so soll das nicht heißen, daß ein größtmögliches Quantum die meiste Wirkung hervorbringe; ein Ueberfüllen des Kindes mit religiösem Lehrstoff entwickelt nicht die Kräfte, sondern hält sie nieder. Es soll das nur bedeuten, daß die Geschichte nicht als Conglomerat einzelner Erzählungen aufzufassen ist, sondern als ein Pragmatismus, in welchem das Einzelne sich dem Ganzen einfügt, in welchem eine einheitliche Idee verwirklicht wird, unter die das Einzelne fällt. Es ist also damit gesagt, daß die biblische Geschichte als ein innig zusammenhängendes Ganzes aufzufassen ist, das von einer einheitlichen Idee belebt ist; daß die einzelne Geschichte nur als Theil des Ganzen auftritt, und daß das Ganze in einer klaren Uebersicht zur Anschauung gebracht werden muß. Dabei haben diejenigen Geschichten den Vorzug, in denen die göttlichen Ideen am prägnantesten hervortreten, diejenigen aber treten ganz zurück, die nur formeller Natur sind. Dahin sind z. B. alle die Geschichten zu rechnen, in denen die göttliche Offenbarung ganz latent ist, wie etwa die Geschichte der getrennten Reiche Juda und Israel; die, welche das Ceremonialgesetz behandeln, die Geschlechtsregister u. s. w. Aber auch aus den Geschichten, welche göttliche Offen-

barungen enthalten, muß noch eine Auswahl getroffen werden, nur daß dabei das Ganze nicht aus dem Auge gesetzt und die Auswahl so getroffen wird, daß kein Hauptereigniß der Geschichte übergangen wird. So könnte z. B. die Verklärung, auch die Versuchung Jesu Christi im N. T. ohne Schaden wegbleiben, nicht aber sein Tod oder seine Auferstehung. Einen gleichmäßig abgegrenzten Stoff für alle Schulen aufstellen zu wollen, wäre ein Unternehmen, das die realen Verhältnisse wenig berücksichtigte, und würde zu einer schablonenmäßigen Uniformität führen, wie es denn auch die Selbstthätigkeit des Lehrers beschränken und damit den letzten Zweck des religiösen Unterrichts vereiteln würde. Wir heben deshalb hier nur die Hauptgruppen hervor, die in mehr oder minder ausführlicher Weise zu behandeln sind.

Aus dem alten Testamente.

I. Die Offenbarung Gottes in der Natur und der Menschheit.

Die Schöpfung. Gott und Mensch. —

Das Paradies und der Sündenfall. — Kain und Abel. — Die Sintfluth. —

Noah und der Bund mit Gott. — Thurm zu Babel; Zerstreuung der Völker.

II. Die Offenbarung Gottes durch das Volk Israel.

Vorgeschichte. Die Patriarchen Abraham, Isaak, Jakob. (Esau.) Joseph und die ägyptische Knechtschaft.

Die Organisation des Volkes. Moses und die Gesetzgebung.

Die Eroberung des Landes. Josua und die Richter. (Gideon. Abimelech. Jephta. Eli. Simson.)

Kampf zwischen geistlicher und weltlicher Herrschaft. Samuel.

Das Königthum. Saul. David. Salomo.

Der Zerfall in den getrennten Reichen. Elias.

Der Untergang der Selbstständigkeit. Exil. Propheten.

Die Zerstreuung der Juden. Die Weltgeschichte. Theilweise Rückkehr unter Serubabel, Esra und Nehemia. Die Makkabäer. Die Herodianer.

Die Römer. Zerstörung der Stadt Jerusalem.

Aus dem neuen Testamente.

Die Offenbarung Gottes in Christo.

1. Leben, Sterben und Auferstehung Christi.
2. Die Apostel und ihre Wirksamkeit. Die Stiftung und Ausbreitung der Kirche.

Da in diesen beiden Abschnitten die Auswahl der einzelnen Geschichten sich von selbst ergibt, so übergehen wir hier dieselbe. Auch geben die Handbücher zur biblischen Geschichte, sowie vielartige didaktische Leitfäden hierzu das Nöthige. Anders ist es mit dem 3. Abschnitt, der Kirchengeschichte, die theilweise ganz vernachlässigt ist.

3. Die Kirchengeschichte weist nicht nur die Früchte des durch Christus gepflanzten Samens auf, sowie die menschlichen Zuthaten, sondern zeigt das Werk Jesu Christi in seiner Bedeutung und beleuchtet und

verklärt dasselbe. Sie vermittelt zugleich den Zusammenhang zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit und lehrt uns die Gegenwart und ihre Aufgabe recht verstehen und begreifen. Sie sollte darum in ihren Grundzügen auch in der kleinsten Dorfschule nicht fehlen; besser mögen die beiden ersten Stufen etwas eingeschränkt werden, um Zeit und Raum für diese letzte Stufe zu gewinnen.

Das Gemeindeleben in den ersten Jahrhunderten und der Kampf um die Existenz. Rigoristische Abwege (Montanus und Novatian). Der Gnosticismus. — Ausbreitung des Christenthums. Kirchenväter. Konstantin der Gr. und das Duldungsedict. Streit über die Person Christi. Die Concilien und die Verketzerungen.

Augustinus.

Deutschland und das Evangelium. Bonifazius.

Karl der Große und seine Krönung. Anfang der weltlichen Macht des Papstes und seines Uebergewichtes über die andern Bischöfe. Römische und griechische Kirche. Kirchliches Verderben. Klöster. Orden.

Gregor VII. Canossa.

Das Papstthum und das Kaiserthum im Kampfe. Untergang der Hohenstaufen. — Die Kreuzzüge.

Verderben der Kirche. Joh. Hus und Hieronymus von Prag. Inquisition.

Die Reformation. Luther und Melanchthon. Zwingli und Calvin.

Die Jesuiten und der 30jährige Krieg.

Das kirchliche Leben fängt an zu erstarren. Spener und Francke. Zinzendorf. Gellert.

Die kirchliche Verfassung der Neuzeit.

Dies Pensum des geschichtlichen Unterrichts scheint groß; aber es ist dabei zu bemerken, daß dasselbe nur Andeutungen über die Hauptmomente und ihren innern Zusammenhang enthält, deren Beschränkung je nach den Verhältnissen nicht ausgeschlossen ist. Ich habe aber bei diesen Festsetzungen nicht allein die Volksschule, welche die Kinder bis zum 14. Lebensjahre behält, im Auge gehabt, sondern die vollständige Volksschule, die sich in der Fortbildungs-, wie in der höhern Bürger- (Mädchen-) schule vollendet und in der die Kinder bis zum 17. Lebensjahre bleiben. Gerade für diese höhern Stufen ist der kirchengeschichtliche Stoff, hier kann er auch in seiner tiefern Bedeutung recht aufgefaßt werden.

Außer auf den Umfang und die Abgrenzung des geschichtlichen Stoffes habe ich hier noch auf den innern, den idealen Gehalt namentlich der biblischen Geschichten hinzuweisen, da sie eben nur durch diesen idealen Gehalt ihre Wirksamkeit auf die religiöse Bildung auszuüben vermögen. Würde dieser ideale Gehalt als die Hauptsache überall festgehalten, so würde mancher Streit vermieden sein, der eben nur durch eine materialistische Auffassung entstanden ist. Obwohl die Religion das ganze Leben heben und verklären soll, obwohl das Wort Gottes und der im Worte Gottes lebende Geist Richtschnur für das sittliche Sein und Handeln des Menschen sein soll, so darf man doch nicht daraus die Gestaltung der irdisch-menschlichen Verhältnisse ableiten oder die Ergebnisse der Wissenschaft danach modeln wollen. „Mein Reich ist nicht von dieser Welt", sagt der Stifter des Reiches Gottes auf Erden und er will kein Erbschichter sein zwischen streitenden Parteien; er verlangt, daß man Gott gebe, was Gottes ist,

aber auch dem Kaiser, was des Kaisers. Das heilige Bibelbuch will und soll kein Lehrbuch irgend einer menschlichen Wissenschaft, weder der Geologie noch der Naturwissenschaften, weder der Psychologie noch der Pädagogik sein, auch kein Rechtscodex und kein Lehrbuch für eine staatliche Verfassung; es ist ein Mißbrauch des Wortes Gottes, wenn man dasselbe mit irdischen Dingen vermengt und verquickt. Es soll wirken im Innern des Menschen, es soll das menschliche Leben heben, veredeln und verklären, es will ihm jene ideale Richtung geben, in der allein es wahre Befriedigung findet.

Also der ideale Gehalt ist das Wirksame in der heiligen Schrift, und diesen idealen Gehalt muß der kennen, der das Wort Gottes wirksam werden lassen soll; den Lehrer in den idealen Gehalt der Schrift einzuführen, damit er dieselbe zur fruchtbaren Wirksamkeit benutze, das gehört zu den ersten Aufgaben der Lehrerbildung, nicht aber, ihn mit Stoff zu überladen, der, oft in der trivialsten Weise erfaßt, in seiner Massenhaftigkeit mehr niederdrückend, als erhebend wirkt.

Der Raum gestattet hier nicht, alle biblischen Geschichten nach ihrem idealen Gehalte darzustellen, aber Einiges muß ich in dieser Beziehung anführen, weil in der That die ideale Auffassung noch sehr wenig gekannt und anerkannt ist.

Die Idee der heiligen Schrift überhaupt ist die Verklärung des Menschlichen durch das Göttliche; Gott läßt sich zu dem Menschen hernieder, um den Menschen zu sich empor zu ziehen. Luther sagt: „Der Zweck der Menschwerdung Gottes ist, daß die Menschheit vergottet werde.“ So enthüllt uns die Bibel Gottes Wesen, so ist sie Offenbarung Gottes „an das verlorne Geschlecht seiner Kinder“, so zeigt sie uns das Ringen des staubgebornen Menschen nach der höchsten Höhe des wahren Seins, des Seins in Gott, zu seiner ursprünglichen Bestimmung, deren Bewußtsein als fruchtbarer Keim in jeder Menschenbrust schlummert.

Und so enthüllt uns die Bibel gleich im Anfange, in der Schöpfungsgeschichte, die Idee Gottes in ihrer Reinheit, eine Geschichte, die auch in jedem Kinderherzen Anklang und Widerhall findet. Hier knüpft sich das Endliche an das Unendliche, das Vergängliche an das Ewige; das Verhältniß Gottes zur Welt tritt in plastischer Darstellung vor die Augen und der erste Grund für das selige Geheimniß des Glaubens wird gerade in dieser Erzählung gelegt. Ohne abstrakte Formeln, ohne verstandesmäßige Begriffsgliederung werden wir zur Erkenntniß Gottes geleitet, des Gottes, der vor aller Zeit und über allem Raume war und ist, des Gottes, der die Liebe ist; hier wird uns die Allgegenwart wie die Ewigkeit, die Allmacht wie die Allweisheit Gottes in einfach kindlichen Darstellungen vor Augen geführt, und das erste große Problem, die Frage nach dem Woher? ist gelöst. Die Schöpfungsgeschichte ist nicht eine wissenschaftliche Theorie für kosmologische oder geologische Forschungen; sie ist eine Darstellung der Idee Gottes. Ob die Darstellung des Irdischen der Wirklichkeit entspricht, ob nicht, das berührt jene Idee nicht; die Idee an sich ist wahr und darauf allein kommt es an. Das Irdische dient vielfach nur als bildliche Einkleidung, so z. B. wenn das Licht vor den lichttragenden Körpern erschaffen wird, oder wenn die Schöpfung nach Tagen geordnet ist. Mögen die Tage Jahrtausende repräsentiren: das ändert die in jener Erzählung enthaltene Idee Gottes nicht, und darauf kommt es hier allein an. Wir können also weder denen Recht

geben, welche auf Grund dieser Darstellung die Ergebnisse der menschlichen Wissenschaft in Bezug auf die Entstehung der Welt verwerfen, noch denen, welche auf Grund dieser Ergebnisse die biblische Darstellung angreifen. Sie machen das, was als Einkleidung dient, zur Hauptsache, und übersehen dabei ganz die eigentliche Idee.

In der Schöpfung des Menschen nach Gottes Bilde ist die Erhabenheit des Menschen über alle Creatur dargestellt, der vermöge der Anlagen zum Selbstbewußtsein und zur Selbstbestimmung und vermöge seiner sittlichen Kräfte zu Gottes Gemeinschaft berufen ist, wie dies in der Erzählung vom Paradiese Ausdruck findet.

Das göttliche Ebenbild schließt die Freiheit in sich; ohne diese Freiheit wäre der Mensch eine bloße Maschine, die nimmer zu einer selbstbewußten Seligkeit gelangen könnte; nur durch freie Selbstbestimmung vermag sich der Mensch in Gottes Gemeinschaft zu erhalten, vermag er sie wieder zu erlangen. Mit der Freiheit ist auch der Entschluß gegen Gottes Willen, das Böse, potentiell gesetzt. Gott warnt den Menschen (Gewissen), der Mensch aber entscheidet sich gegen Gottes Willen, das Böse wird aktuell und tritt von nun an als vernichtende Macht in die Entwickelung der Menschheit ein. Die Schlange ist nur ein Bild für das Böse: das Gleißnerische, Glatte, das Versteckte und Hinterlistige, das Verderbliche und der Tod findet in diesem Bilde Ausdruck; zugleich tritt das Böse als eine unheimliche, nicht zum ursprünglichen Wesen des Menschen gehörige Macht auf, der der Mensch kaum zu widerstehen vermag; es überhebt den Menschen („Ihr werdet sein wie Gott") und umhüllt damit sein Selbstbewußtsein („Ihr werdet erkennen das Gute und Böse"). Mit der Entfremdung von Gott verfällt der Mensch dem Tode, dem geistlichen Tode, der eben in dem Ausschlusse von Gottes Seligkeit besteht; Mühe und Sorge, Kummer und Schmerz gesellen sich dem Menschen zu, aber zugleich tritt auch die Idee der Erlösung in die Entwickelung der Menschheit ein („Er wird der Schlange den Kopf zertreten").

Auf diese ideale Auffassung der heiligen Schrift weist auch Pestalozzi hin, wenn er diese Erzählung folgendermaßen auslegt*):

„Gott sprach zum Menschen in Eden: Du sollst die Früchte des Baumes der Erkenntniß nicht mit thierischer Rohheit an dich reißen; — thust du es, so wird deine Erkenntniß eine unversiegliche Quelle des Todes für dich sein; wirst du dich aber, deiner Pflicht getreu, zum ruhigen Beschauen seiner Früchte erheben, so wirst du glücklich leben auf Erden, ich selber will mit dir in deinen Gefilden wohnen."

Aber der Thiersinn des Menschen wand sich wie eine Schlange um den Baum der Erkenntniß und sagte zum lüsternen Geschlecht: Warum solltest du sehen, was wahr und gut ist, und nicht mit aller Macht, die in deiner Hand ist, danach greifen?

Da riß seine thierische Begierlichkeit mit weibischer Schwäche die verbotene Frucht von den Aesten des Baumes. — Jetzt war seine Unschuld dahin — die Scham blieb ihm übrig; er suchte jetzt Feigenblätter gegen die Wahrheit seiner Natur und ein Recht gegen seinen Verführer."

---

*) Pestalozzi's Werke. X. S. 17.

Wie diese einfach kindliche Erzählung das tiefste Problem des Menschenlebens löst, so enthüllt sie zugleich die Idee Gottes weiter; sie zeigt uns Gott als den gerechten und den heiligen, zugleich aber auch als die Liebe; das sind die **sittlichen Ideen**, die fortan als die treibenden Mächte in der Geschichte der Menschheit erkannt werden.

Die Idee der Unantastbarkeit des Menschenlebens tritt uns als Grundbedingung für das gesellschaftliche Sein der Menschheit im Brudermorde Kains entgegen, zugleich aber auch die fürchterliche Macht der Sünde, wie die Macht des strafenden Gewissens. Gleiche Ideen enthält die Sintfluth (die große Fluth).

Jetzt beginnt das Suchen und Ringen des Menschengeschlechts nach dem verlornen Paradiese, es offenbart sich sogleich am Eingange der Entwickelung des neuen Geschlechts im **Thurmbau zu Babel**; aber dieser Weg führt nicht in den Himmel, durch eigne Macht kann die Menschheit nicht in Gottes Gemeinschaft mehr eintreten. Gott muß uns selbst dahin führen.

Und nun wird uns die göttliche Pädagogie vorgeführt, in der Gott das Menschengeschlecht zu sich erzieht. Mit kleinem Anfange, einem einzelnen Manne, Abraham, beginnend, läßt sie schon in diesem Moment das Endziel erkennen: daß durch ihn „gesegnet werden sollen alle Geschlechter auf Erden", die unzählbar sein werden, wie die Sterne am Himmel.

Die göttlichen Ideen mußten neu gepflanzt werden in das Menschengeschlecht; zur Pflanzstätte wählte sich Gott ein eigenes Geschlecht, das er heraushebt aus aller Familienverbindung und in ein in sich abgeschlossenes Land führt, welches mit der damaligen großen Welt wenig oder gar nicht in Berührung kam und in seiner Abgeschlossenheit zu den pädagogischen Zwecken vorzüglich geeignet war. Alles durch und für Gott und damit für des Menschen wahres Heil, das soll die Losung dieses Volkes des Eigenthums sein. Darauf bezieht sich die Geburt Isaaks, wie seine symbolische Hingabe im Opfer.

(Ich mache hierbei auf einen Punkt im Leben Abrahams aufmerksam, der das formelle Recht zur Besitznahme des Landes Kanaan durch seine Nachkommen begründet: es ist die Erwerbung eines Erbbegräbnisses beim Tode der Sarah. Damit hatte Abraham für sich und seine Nachkommen das Recht erworben, im Lande zu wohnen. Sie wahren dieses Recht auch, nachdem Jakob und seine Söhne nach Aegypten gezogen sind, indem die letzteren Jakob in diesem Erbbegräbniß in Kanaan beisetzen und indem die Kinder Israel — nach mehreren Jahrhunderten — den Leichnam Josephs bei ihrem Auszuge aus Aegypten mit nach Kanaan nehmen.)

Abraham ist ein großartiger Charakter, dessen Leben zugleich eine Fülle weissagender Momente enthält: den Zug nach Aegypten, die Besiegung des Kedorlaomer, die Begegnung mit König Melchisedek von Salem, den Untergang von Sodom und Gomorrha u. a. Vor allem aber tritt seine unbedingte Hingabe an Gott, sein ungeheuchelter Glaube, der nicht in Worten, sondern in Werken besteht, in den Vordergrund. Diese vorwiegende Charaktereigenthümlichkeit tritt, wie sie in seinem eignen Leben bestimmendes Motiv war, so auch auf das Leben der nachfolgenden Geschlechter wirksam ein und macht ihn zu einem Urtypus, dessen gewaltigen Einfluß auf das geistige Israel auch das Neue Testament anerkennt.

Fortan entwickelt sich die Geschichte des Volkes Gottes analog dem Entwickelungsgange des einzelnen Menschen: die Patriarchen repräsentiren die unbefangene, mit Gott in innigem Verkehr stehende Kindheit, die ägyptische Dienstzeit stellt die harte und schwere Lehrzeit dar; der Auszug mit seinen eigenwilligen und oft gottentfremdeten Bestrebungen zeigt uns das Erwachen des Selbstbewußtseins und das Streben nach Selbstbestimmung, das sich nicht unter Gott stellen will; der Kampf unter den Richtern und den Königen die Kraft des Mannesalters, die sich einen eignen Heerd erkämpft und eine Stelle in der Menschheit erringt, endlich die Abnahme der Kraft in den getrennten Reichen bis zu ihrem völligen Erlöschen. Aber das Volk Gottes kann nicht völlig untergehen; die weltherrschenden orientalischen Völker, die Griechen mit ihrer Kunst und Wissenschaft, die Römer mit ihrer Weltmacht, sie sind gänzlich vergangen: die göttliche Kraft im Volke Gottes, das das verachtetste war unter allen, hat es erhalten bis auf den heutigen Tag, freilich nur als eine ehrwürdige Ruine.

Seine Mission bestand aber darin, der sittliche Sauerteig im Völkerleben zu werden. In dieser Beziehung ist die Gesetzgebung Mosis der Höhepunkt dieser Geschichte. Kein Volksgesetz offenbart eine so erhabene sittliche Reinheit, als der jüdische Dekalog. Hier spricht Gottes Geist zu uns, wie er den Moses getrieben hat. Typisch ist der Donner bei der Gesetzgebung: die erste Stufe der Erkenntniß Gottes ist die Furcht Gottes — die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang. Hinein gedonnert sollte es werden, das heilige Gesetz Gottes, in die Herzen der Menschheit, festen Boden sollte es erst gewinnen im Volke Gottes, um dann — und darin erkennen wir wieder die Spuren der göttlichen Pädagogie — nachdem das verheißene Land, das früher so abgeschlossen da lag, ein Mittelpunkt des Weltverkehrs geworden war in Folge der Eröffnung der großen Handelsstraßen und der Ausbildung der Schifffahrt, um dann, gerade weil das Volk zerstreut wurde in alle Welt, der Anknüpfungspunkt zu werden, wo das arme Kindlein aus Bethlehem eine Stätte fände auch für fernere Lande. Die ganze Weltgeschichte conzentrirt sich gewissermaßen auf diesen Punkt: die Weltmacht hat ihren Unbestand gezeigt, die Weltweisheit ist zum Eklektizismus und damit zum Zweifel geworden — „Was ist Wahrheit?“ fragt dieselbe, sich selbst richtend, durch Pilatus, — im Stillen ist das göttliche Gesetz wirksam geworden in den tiefern Gemüthern und hat die Sehnsucht nach etwas Höherem angefacht, ja ein Zug unnennbarer Sehnsucht treibt das Menschengeschlecht; Alexander der Große und die Römer haben die Völker aufgerüttelt, sie haben einen höhern Zug in ihnen angebahnt nicht blos negativ, sondern auch positiv durch Verbreitung der griechischen Wissenschaft und Kunst, und — was nicht zu übersehen ist — sie haben die griechische Sprache zur Weltsprache erhoben; ebenso wie in Palästina und Syrien, wird in Italien und Nordafrika das Griechische gesprochen und verstanden.

Moses — wir müssen schon bei diesem Heldencharakter etwas länger verweilen —, der nur auf die Höhe der Menschlichkeit gelangt ist dadurch, daß er ihre Tiefen durchgekostet hat, ist jedenfalls die wichtigste Persönlichkeit wie für das Volk Israel, so für die grundlegende Entwickelung des Reiches Gottes auf Erden. Der entschlossene Charakter

seiner Mutter und ihre Klugheit rettet ihm in der zartesten Kindheit das Leben; diese Züge kehren auch in Mosis Charakter wieder. Die ägyptische Bildung, die er durch Priester empfängt, hebt ihn hoch über sein Volk empor, nicht minder erweitert das Leben am ägyptischen Königshofe seinen geistigen Horizont. Mit tiefem Verständniß faßt er die sittlichen Ideen im ägyptischen Volksleben auf, um sie später auf sein Volk, dem er trotz seiner ägyptischen Bildung treu bleibt, zu übertragen. Aber er muß noch schwere Erfahrungen machen, ehe er als Erretter und Gesetzgeber des Volkes auftreten kann. Der Tod des ägyptischen Aufsehers, ein verderblicher Ausbruch der Liebe zu seinem Volke, das freiwillige Exil in Midian, die Einsamkeit der Wüste, wie das Anschauen einer großartigen Natur am Gebirge Sinai: das Alles wirkt bestimmend auf seinen Charakter ein und macht ihn reif zu seiner Aufgabe. Fort und fort schwebt ihm sein gedrücktes Volk vor Augen, es erscheint ihm endlich im Dornbusch, der vom Feuer geplagt, aber nicht verzehrt wird. Ja es ist Gottes Stimme, die ihn zum Retter beruft, die Verheißung Abrahams lebt in ihm von Neuem auf, er muß sein Volk zurückführen in das gelobte Land, muß ihm feste Grundlagen geben. Die Kenntniß der Geheimnisse der Natur kommt ihm sowohl vor Pharao, als bei dem Volke — im Zuge durch die Wüste — trefflich zu statten. Er tritt vor Pharao, er spricht, dem Charakter der Aegypter angemessen, nicht viel, seine Thaten sind seine Worte: Laß das Volk ziehen, das ist seine Rede, sonst ruht in meiner Hand Verderben (der Stab wird zur Schlange, das Wasser des Nil, die Segensquelle für das Land, wird zu Blut); und daß er nicht aus eigener Kraft handelt, zeigt die aussätzige Hand, die durch höhere Kraft geheilt wird. Er zeigt zugleich, daß sein Gott mächtiger ist, als der Gott der ägyptischen Priester.

Der Auszug wird endlich ins Werk gesetzt und nun beginnt er die Erziehung des Volkes zur Selbstständigkeit, einen wunderbaren und in der Geschichte der Menschheit einzig dastehenden Verfassungsbau, zu dem freilich das Volk nur durch schwere Strafen erzogen werden konnte. Hier tritt sein eiserner Charakter in Wirksamkeit; die Umwandlung des Nomadenvolkes in ein ackerbautreibendes, die demokratische Gestaltung gegenüber dem Kastenwesen Aegyptens, die Herrschaft des göttlichen Gesetzes über alle menschlichen Einrichtungen, als dessen Träger der Stamm Levi erwählt wird, endlich auch die Erziehung des verweichlichten, kriechenden und doch hochmüthigen Volkes zum Kampfesmuth und zur freudigen Hingabe an die hohen Ideen seiner ursprünglichen Bestimmung: das ist fortan Aufgabe seines Lebens. Und als er diese Aufgabe gelöst hat, da tritt er selbst zurück vom Schauplatze seines Wirkungskreises; vom Berge Nebo schaut er hinüber in das Land, das er nicht betreten sollte, sein Grab weiß Niemand.

Josua, der die Führung des Volkes übernimmt, ist ein tapferer und furchtloser Mann, das hat er schon in der Jugend gezeigt, aber er ist kein Politiker. Die Vertheilung des Landes ohne Herstellung eines politischen Mittelpunktes war ein Fehler, den das Volk selbst bezahlen mußte. Die Einheit bildet der Gottesdienst allein und das Priesterthum kommt auch zur politischen Herrschaft, die im Hohenpriester Samuel ihre Spitze erreicht. Aber das Volk will das Geistliche vom Weltlichen trennen und verlangt einen König.

Und nun beginnt jener Kampf zwischen Priesterthum und Königthum, zwischen geistlicher und weltlicher Herrschaft, der schließlich das Volk selbst zu Grunde richtet. Samuels Drohungen richten nichts aus; die Volksversammlungen, die er abhält, entscheiden sich gegen ihn, ihrem Drängen muß er nachgeben und so tritt er denn seine weltlichen Rechte an Saul, den constitutionellen König, ab. Aber es bleibt ein Zwiespalt, und Saul, verführt durch eigenen Hochmuth, unterliegt. In dem Besuche bei der Hexe von Endor hat er seine völlige Loslösung von Gott constatirt, dem innern Verfalle folgt auch der äußere in seinem tragischen Ende.

David, schon bei Lebzeiten Sauls von Samuel zum Gegenkönig gesalbt, ist glücklicher. Neben menschlichen Schwächen, die ihn oft in die Nacht der Sünde führen, fehlt doch nicht der höhere Zug in seinem Charakter, der in der geistlichen Poesie herrliche Blüthen treibt. Vor allem aber weiß er die Priesterschaft zu versöhnen und da er ein ebenso gewiegter Politiker, wie Strateg ist, erhebt er das Reich auf den Gipfel der Macht.

Salomo gibt dem Priesterthum neuen Glanz; daß er sich dabei mehr von politischen Motiven, als von innerem Drange leiten ließ, beweist die Gestattung der heidnischen Religionsgebräuche neben dem Tempeldienst.

Der Kampf führt endlich zum Bruche: Das Reich Juda repräsentirt das geistliche, das Reich Israel das weltliche Reich, in ihrer Einseitigkeit aber gehen beide zu Grunde.

Noch einmal tritt die alte Gotteskraft auf in Elias, dem gewaltigsten Propheten. Aber auch sein Feuereifer kann ebensowenig, wie die Bemühungen der andern Propheten, den Verfall aufhalten.

Gerade aber in dem äußern Verfall, oder vielmehr durch denselben conzentrirt sich das innere Leben: die Hoffnung auf einen Messias, einen Erlöser, tritt immer lebendiger auf und sie wendet sich um so mehr dem geistigen und sittlichen Gebiete zu, je weniger das äußere Leben befriedigte. Durch die exilirten Juden ist die Kunde vom Messias hinaus getragen in alle Welt, die im Großen dasselbe Bild der innern Auflösung darbietet, wie das Volk Israel im Kleinen. Ein neues Weltreich ist im Anzuge, aber kein Reich von dieser Welt. Vorbereitet ist es und Aufnahme findet es in jenen tiefern Seelen, die, unbefriedigt von dem Leben dieser Welt, warten auf ein ewiges Heil. Das ist die Frucht der Führungen Gottes, die Frucht des Gesetzes, als eines „Zuchtmeisters auf Christum".

Wir treten damit ein in das Neue Testament.

Hier begegnen wir einer solchen Fülle schöpferischer, sittlich weckender und gestaltender Ideen, daß es nicht möglich ist, sie in diesem engen Rahmen zu umfassen. Der Mittelpunkt und Träger dieser Ideen ist die Person Jesu Christi, und wenn wir auch weiter nichts von ihm hätten, als diese gewaltigen Ideen, Ideen, wie sie sich nirgends in einer Person, auch nicht der erhabensten, vereinigt finden, so würden wir schon von ihm sagen müssen, daß „in ihm die Fülle der Gottheit wesenhaft*) wohnte", so weit überragen sie alles menschliche Wissen.

Aber das menschliche Wissen hat auch hier gedeutet, hat oft das Unwesentliche für das Wesentliche gesetzt und dadurch den Ideen selbst

*) Luther übersetzt: „leibhaftig".

Eintrag gethan. Mag es sein, daß die Erhabenheit jener Ideen den Träger selbst in übermenschlicher Gestalt in der Einbildungskraft seiner Zeitgenossen erscheinen ließ; erziehliche Aufgabe des Lehrers bleibt es immer, den Kindern den Heiland menschlich nahe zu bringen, nicht aber, ihn durch forcirte Deutung in nebelhafte Fernen zu rücken. Diesen Weg weist uns der Herr selbst, wenn er als Mensch mit Menschen in allen Verhältnissen lebt, wenn er sich stetig als „des Menschen Sohn" bezeichnet, wenn er auch nach der Auferstehung mit ihnen verkehrt, ja sich mit ihnen zu Tische setzt und — wo sie meinen, sie sähen ein Gespenst, — sich Brot und Fisch darreichen läßt und es vor ihnen verzehrt. Gewiß erhält die Erscheinung des Herrn durch ein Hinausrücken über die menschlichen Schranken etwas Gespenstisches, das wohl die Phantasie anzuregen und das Gefühl zu erschüttern vermag, nimmer aber zu einem Mittel der sittlichen Umwandlung wird und zur Veredlung der Gesinnung und einem selbstbewußten, charaktervollen Streben nach dem Guten führt.

Doch darauf kommen wir später noch; jetzt haben wir es mit der Auffassung und Darstellung des Lebens und Handelns Christi zu thun, wie in ihm die höchsten göttlichen Ideen zur Darstellung kommen, die Ideen, die sofort umgestaltend in die Geschichte der Menschheit eintreten.

Dabei ist es für den Lehrer von Wichtigkeit, die bildliche Redeweise auch des Neuen Testamentes richtig aufzufassen. In unübertrefflicher Weise weiß der Heiland selbst diese Bilder zu benutzen: die höchsten Ideen rückt er seinen Zuhörern in irdisch-menschlichem, aber wunderbar schönem Gewande näher; wir vermögen eben die Geheimnisse der Ewigkeit nicht anders, als in irdischen Bildern zu fassen.

Die Wesensoffenbarung Gottes in Christo wird von Matthäus und Lukas als eine neue Schöpfung Gottes, die sich der menschlichen Entstehung anschließt, dargestellt; Markus geht auf die Geburt Christi gar nicht näher ein, Johannes zeigt auf den Zusammenhang Christi mit Gott hin in den Worten: das Wort ward Fleisch; Paulus sagt über Christi Menschwerdung nur, daß er „geboren war von einem Weibe". (Gal. 4, 4.). Die Idee ist klar: Christus steht in der innigsten Lebensgemeinschaft mit Gott. Da indeß diese Idee weit klarer im Leben und Handeln Christi hervortritt, so hat die Empfängniß Christi nur nebensächliche Bedeutung.

Die Engelerscheinungen führen diese Idee noch weiter aus, indem sie subjektive Empfindungen und innere Erleuchtungen objektiv darstellen. Wir haben hier nur bildliche Darstellungen sinniger Ideen, die aber in diesem bildlichen Gewande die wunderbare Wirkung Christi auf das menschliche Gemüth plastisch vor Augen stellen und schon bei seiner Geburt vorahnend seine Weltbedeutung ausmalen. Dahin zielt u. A. auch der Besuch der Weisen aus dem Morgenlande, die, jedenfalls schon durch exilirte Juden über den zukünftigen Messias unterrichtet und durch ihre astrologischen Deutungen auf den neugebornen König der Juden aufmerksam gemacht, ihn zuerst am königlichen Hofe suchen, aber durch die prophetischen Schriften nach Bethlehem gewiesen werden.

Christus wächst auf, wie ein anderes Kind. Aber sein tiefer Sinn läßt ihn die heiligen Schriften so ins Herz fassen, daß er als zwölfjähriges Kind sogar die Schriftgelehrten in Erstaunen setzt, daß sie ihn

liebgewinnen und bei sich behalten. Für die Bildung Jesu waren jene Tage von höchster Bedeutung.

Durch den Bußprediger Johannes wird er ins öffentliche Leben eingeführt. Die Taufe Johannis, die nur eine Taufe zur Buße war, hat für Christus die Bedeutung, daß er sich demüthig unter Gottes Anordnung stellte, für Johannes aber die, daß er in diesem Auftreten Christi die Wahrheit seiner göttlichen Mission erkannte. Das war die Stimme vom Himmel, die freilich nur dem Eingeweihten verständlich war.

Auf diese objektive Vorbereitung folgt die subjektive, die unter dem Namen der Versuchung bekannt ist. Da sie vielfach eine falsche, ja sogar eine den ethischen Gesetzen widersprechende Deutung erfahren hat, gehen wir hierauf näher ein, um so mehr, weil darin die Prinzipien der Handlungsweise Christi enthalten sind, die in symbolischer Form mitgetheilt werden.

Christus zieht sich, ehe er seine öffentliche Wirksamkeit beginnt, in die Einsamkeit der Natur, in eine Einöde zurück. Er kennt die Welt und ihre Versuchungen, er kennt sein Volk und seine irdisch-messianischen Hoffnungen. In seinem öffentlichen Wirken, das Gottes Willen zum reinsten Ausdruck bringen soll, werden ihm diese Versuchungen in concentrirter Kraft entgegen treten: dieses Böse tritt uns in der Darstellung personifizirt als Teufel entgegen. Die wörtliche Auffassung würde die Sittlichkeit Christi zerstören, wenn er z. B. dem Teufel auf den Berg oder die Zinne des Tempels gefolgt wäre; und es gibt ja keinen Berg, von dem man alle Reiche der Welt überschaut. Die Versuchungen gehen auf irdisches Wohlleben, auf Ehre und Macht. Er weiß, daß der irdische Sinn seiner Zeitgenossen ihn dazu verlocken wird, er weiß auch, daß er diese irdischen Güter erwerben könnte: aber damit würde er nicht Gott, sondern dem Bösen dienen. Er stellt sich darum fest auf das Wort Gottes. Auch die versuchende Macht braucht das Wort Gottes zu ihren Zwecken — wie ja die Pharisäer im spätern Leben Christi davon reichlich Zeugniß gaben. Er aber bleibt fest in seiner selbsthingebenden, nichts für sich suchenden Liebe und so kommen die Engel und dienen ihm.

Es sind schwere Kämpfe, die er in der Wüste gegen die Macht der Welt kämpft. Er hat sie durchgekämpft und tritt so ausgerüstet seine Bahn an, auf der er das Werk des Lebens der Menschheit vollenden sollte durch seinen Tod.

Dieser in der Versuchung angedeutete Kampf zieht sich durch sein ganzes Leben. Scheinbar unterliegt er; arm, verachtet und verlassen geht er aus diesem Leben, um siegreich wiederzukehren und seinen Triumphzug über die Erde zu halten.

Vielfachen Widerspruch haben die Wunder Christi erfahren. Sehen wir zunächst ab von der Frage nach ihrer Wirklichkeit und betonen wir hier nur ihre ideale Bedeutung: in allen spiegelt sich seine erlösende Wirksamkeit ab: wo er die Menschen sättigt, weist er hin auf die reine Nahrung im Worte Gottes; wo er sie heilt, auf den innern Heilungsprozeß, der ihren Seelen noth thut; wo er den Sturm stillt, auf die Macht Gottes, die auch den empörtesten Herzenswellen Ruhe und Frieden bringt; wo er die Todten erweckt: auf das ewige Leben, das durch ihn der Menschheit zu Theil werden soll.

Am schärfsten tritt der Herr dem selbstgerechten Pharisäismus und dem stolzen Schriftgelehrtenthum entgegen; keine Sünde wird so hart von ihm getadelt, als die, die ihre eigene Unfehlbarkeit mit dem Worte Gottes decken will: und diese sündige Richtung seiner Zeit bringt ihn auch zum Tode.

In der Auferstehung, die sich in der Himmelfahrt vollendet, drückt er seinem Werke das göttliche Siegel auf.

Am Pfingstfeste tritt sein Geist in vielen Zungen wieder mächtig auf, um fortan feuergleich zu verzehren und zu zerstören, aber auch zu erleuchten und zu erwärmen.

Eins muß ich aus dem Leben des Herrn noch besonders erwähnen: den bildlichen Gebrauch des Teufels für das Böse. Die wörtlich materialistische Auslegung, die dem Teufel nicht blos Persönlichkeit, sondern auch Leiblichkeit zuschreibt, hat der idealen Auffassung und damit der sittlich-reinigenden Kraft des Christenthums großen Schaden gethan.

Wie der Teufel in der Versuchungsgeschichte nur als symbolische Einkleidung aufzufassen ist, so ist er auch in allen übrigen Stellen nur Bild des Bösen, als einer Gott und der Menschheit feindlichen Macht, die mit Kräften, denen der Mensch oft nicht zu widerstehen vermag, ihn gefangen nimmt und zum Tode führt. Diese Auffassung leuchtet sofort ein, wo der Herr den Petrus, der ihm Schonung seiner selbst angerathen, zuruft: „Hebe dich weg von mir, Satanas!" — Diese feindliche Macht trat dem Volke besonders in jenen Krankheiten entgegen, wo der Mensch seines Geistes oder seines Körpers nicht mächtig, einer fremden, oft zerstörenden Macht unterworfen war: bei Epilepsie und Irrsinn; die mit solcher Krankheit Behafteten waren im Munde des Volkes „vom Teufel besessen". Daß dieses Bild oft weiter ausgeführt wurde vom Volke, wie z. B. in der Teufelsaustreibung bei Gadara, kann bei der damaligen Geistesrichtung und dem allgemeinen Drucke, der sowohl in sittlicher, wie politischer Beziehung auf dem Menschen lastete, nicht auffallen, und wenn die Evangelisten solche Erzählungen wiedergeben, so schließen sie sich eben der Volksauffassung an, um auch das Böse dem Guten dienstbar zu machen.

So viel über die Ideen der biblischen Geschichte; nur Andeutungen wollte ich geben, nur „den Weg weisen", eine erschöpfende und umfassende Darstellung würde die Grenzen dieses Wegweisers weit überschreiten.

B. Der Katechismus.

Wie in der heiligen Schrift auf die Evangelien und die Apostelgeschichte die Episteln folgen, welche Betrachtungen geben über die heilsgeschichtlichen Thatsachen und daraus die Consequenzen in abstracto ziehen, wie hier die Anschauung zum Begriff fortschreitet: so muß auch der Religionsunterricht diesen Weg verfolgen. Die begriffliche Darstellung der religiösen Wahrheiten ist im Katechismus gegeben.

Die Schule hat es mit den allgemeinen christlichen Wahrheiten zu thun, die spezifischen Lehrtropen gehören nicht in ihren Bereich.

Drei Objekte sind der religiösen Betrachtung gegeben: Gott, Christus, die Menschheit. Die Erkenntniß Gottes und seines Werkes, die Bedeutung des Lebens und Wirkens Christi und die Führung der Menschheit zu ihrer höchsten und letzten Bestimmung, also die Schöpfung, Erlösung und Heiligung, das ist das Objekt der christlichen Lehre; die Lehre von Gott, dem Schöpfer, Erhalter und Regierer bildet die erste, allgemeine Stufe, die Grundlage zur christlichen Erkenntniß; die Lehre von Christus und seinem Erlösungswerke stellt die objektive, die von der Heiligung (von der Aneignung des Heiles) die subjektive Seite der Erlösung dar. Erlösung nach ihrer subjektiven, wie objektiven Seite ist nur ein Akt der göttlichen Weltregierung.

I. Die Lehre von Gott.

So wenig wir den endlichen Raum zu ermessen und zu begreifen vermögen, um so weniger werden wir den unendlichen Geist mit unserm Geiste erfassen können. Wir müssen also von vornherein die Beschränktheit unsrer religiösen Erkenntniß anerkennen. „Unser Wissen ist Stückwerk", diese Erkenntniß bewahrt uns vor aller Ueberhebung in unserm Wissen, wie vor allem Stolze und aller Intoleranz.

So beschränkt indeß auch unser Wissen sein mag, so reicht doch das, was uns Gott von sich offenbart hat, sei es, daß er es in die Menschennatur als fruchtbaren Keim gelegt, sei es, daß er es gegenständlich gemacht, aus zur Erreichung unsrer letzten Bestimmung, der Gemeinschaft mit Gott.

1. Das Wesen Gottes.

Die erste Stufe zur Gemeinschaft mit Gott ist das Bewußtsein vom Dasein Gottes. „Wer zu Gott kommen will, der muß glauben, daß er sei."

Im Gegensatze zur materiellen, endlichen und zeitlichen Welt erscheint Gott als absoluter Geist, (selbstbewußte und sich selbstbestimmende Persönlichkeit), der über die Zeit (ewig und unveränderlich) und über den Raum (allgegenwärtig und allwissend) erhaben ist.

Vermöge seiner absoluten Selbstbestimmung hat sich Gott selbst beschränkt durch die Schöpfung. Es ergeben sich daraus die Eigenschaften: Allmacht und Allweisheit, die durch die Liebe aktiv werden.

Gottes Selbstbestimmung richtet sich nur auf das Gute, er ist deshalb der absolut Gute („Niemand ist gut, denn der alleinige Gott"). Die absolute Güte stellt sich in Bezug auf das Böse dar als Heiligkeit, nach der Gott mit dem Bösen keine Gemeinschaft hat, und als Gerechtigkeit, wonach er das Gute belohnt und das Böse bestraft.

Man kann diese Eigenschaften auch in immanente, die Gott an sich zukommen und in transcendente, die ihm zueignen in Bezug auf die Welt, eintheilen. Zu den immanenten gehören die absolute Geistigkeit (Ewigkeit und Allgegenwart) und die absolute Güte; zu den transcendenten Allmacht, Allweisheit, Allwissenheit, Unveränderlichkeit, Heiligkeit und Gerechtigkeit.

Den lebensvollen Mittelpunkt aller dieser Eigenschaften, durch welchen sie zu einer Wesenseinheit verbunden werden, bildet die Liebe. Sie ist nicht eine Eigenschaft, sondern das Wesen Gottes („Gott „„ist"" die

Liebe"). Ohne sie wären die transcendenten Eigenschaften Gottes latent geblieben, ohne sie gäbe es keine Welt und keine Menschheit. Die Liebe ist das treibende Prinzip für Gottes Wirken, das sich ebenso in der Schöpfung, wie in der Erlösung und Heiligung offenbart. — Die Liebe erscheint in den verschiedensten Verhältnissen und wird da bezeichnet als Güte, als Langmuth, als Barmherzigkeit, als Gnade. Gnade ist die Liebe Gottes, insofern sie unverdiente Wohlthaten austheilt; der Begriff der Gnade schließt das Verdienst aus. —

Den Begriff der Liebe personifiziren wir unter dem bildlichen Ausdrucke: Vater, der seit der höchsten Liebesthat Gottes, der Sendung seines Sohnes, in Gebrauch kommt bei denen, die durch den Sohn zu Gottes Kindern geworden sind.

2. Das Werk Gottes.

a. Die Schöpfung der sichtbaren und unsichtbaren Welt. Gottes Ebenbild besteht darin, daß der Mensch geistiger Natur ist, d. h. Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung hat. Aus der Selbstbestimmung des Menschen ist das Böse entsprungen.

b. Die Erhaltung. Gott wirkt fort und fort, gibt die Mittel zum Leben.

c. Die Regierung. Nach seiner Allweisheit wählt er die besten Mittel zur Erreichung seiner Zwecke. Auch durch Leiden leitet uns Gott zum Heil. Der letzte Zweck seiner Regierung ist die Gemeinschaft des Menschen mit Gott. Wir können sie nur erlangen durch Eingehen in seinen Willen, Erfüllung seiner Gebote. Da der Mensch aus eigner Macht das göttliche Gesetz nicht erfüllen kann und er darum ewig aus Gottes Gemeinschaft ausgeschlossen bleiben müßte, erscheint Gottes Weltregierung, getrieben von seiner unendlichen Liebe, als Erlösung.

II. Die Lehre von Christo.

1. Die Person Christi.

Die vielfachen und tiefgehenden Differenzen, die gerade bei diesem Lehrstücke hervorgetreten sind, machen eine Darstellung desselben besonders schwierig. Diese Differenzen sind wohl auch für Einige der Grund gewesen, den „dogmatischen" Unterricht ganz an der Volksschule ausschließen zu wollen, aber das ist ein pädagogischer Fehler. Wir müssen von der Anschauung der Geschichte zum Begriff der Lehre fortschreiten, wollen wir das Werk der religiösen Bildung nicht auf halbem Wege abbrechen und dadurch das innere Leben des Einzelnen in Unbestimmtheit gerathen lassen. Aber auch das Gemeinschaftsleben unserer Zeit verlangt die Kenntniß der begrifflichen Fassung der christlichen Lehre.

Die Frage ergibt sich ja wohl aus der Darstellung des Lebens und Wirkens des Herrn, also aus der Geschichte, ganz von selbst: Wer und was war denn nun eigentlich Christus? Wie sind seine Thaten zu erklären und was hat überhaupt sein ganzes Sein und Wirken für eine Bedeutung für uns? Diese Fragen kommen jedem Menschen, der Christi Wirksamkeit kennen lernt, wie sie bei seinen Lebzeiten schon seinen Zeitgenossen kamen, seinen Feinden sowohl, als seinen Jüngern; ja die Letzteren führt der Herr sogar auf diese Frage hin, wenn er sie nach der Meinung

der Leute über seine Person fragt und wenn er sie selbst auffordert, ihre Meinung hierüber zu äußern.

Der Uebergang von der Anschauung zum Begriff ist also ebenso eine pädagogische Forderung, wie er auch vom Herrn selbst angebahnt ist.

Es fragt sich nun, welchen begrifflichen Bestimmungen sollen wir folgen? Ist Christus bloßer Mensch? Ist er Gott? Sollen wir einem Sozianismus oder einem Doketismus huldigen? — Die christliche Dogmatik hat als menschliche Wissenschaft ebenso ihre Entwickelung, wie jede andere Wissenschaft und es gilt auch in Beziehung auf sie für die Schule der Grundsatz Diesterwegs*): „Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat.“ **)

Schon in den Namen Jesu ist sein Wesen und Wirken angedeutet: Jesus, Retter, Heiland, Seligmacher; Christus, der Gesalbte, der von Gott Geweihte und von Gott Gesandte; Menschensohn, der dem Menschen völlig Gleiche, Gottes Sohn, der Gott Gleiche; Wort, der Offenbarer Gottes.

Aber eben in diesen Namen liegt die Schwierigkeit. Wie ist Mensch und Gott zu vereinigen? Beide schließen sich ja scheinbar aus? Die Dogmatik spricht genauer von einer menschlichen und göttlichen Natur in Christo. Die göttliche Natur Christi besteht aber in der Liebe, einer Liebe, wie wir sie bei keinem andern Menschen finden; („Niemand hat größere Liebe denn die, daß er sein Leben läßt für seine Freunde“). Darum heißt er auch Gottes Sohn. Dieser Begriff enthält also ein Bild, das Bild der Wesensgleichheit, denn Gottes Wesen ist die Liebe. Dabei konnte die menschliche Natur Christi wohl bestehen, aber die göttlichen Eigenschaften, die zusammen gefaßt werden unter der „göttlichen Herrlichkeit“, mußte er ablegen („Er äußerte sich selbst“ Phil. 2, 7.). Wäre Christus nicht wahrer Mensch gewesen, dann hätte sein Erlösungswerk gar keine Bedeutung, es wäre nur Schein. Christus war also weder absoluter Geist, noch allgegenwärtig, noch allwissend, noch allmächtig u. s. w. — Aber die Wunder des Herrn? — Sind Thaten Gottes. Christus wendet sich bittend an seinen Vater, wo er im leidenden Menschen einen höhern Sinn erkennt, den er oft noch zum vollen Bewußtsein bringt, und Gott erhört ihn. Nicht alle Kranken heilt der Herr; unter den Vielen, die in der Halle am Teiche Bethesda lagen, heilte er nur Einen. Die Wunderthaten Christi sind also nicht Ausstrahlungen seiner göttlichen Herrlichkeit, um ihm Glanz und Ansehen zu verleihen — das wäre Sünde —, sondern Thaten seiner dienenden Liebe. „Die Werke, die ich thue, sind nicht mein, sondern des Vaters, der mich gesandt hat“, spricht er und wenn er diese Werke zu seiner Beglaubigung heranzieht, so weist er eben damit auf die sich darin aussprechende dienende Liebe hin.

Christus war auch nicht absolut gut, sonst hätte er die Möglichkeit nicht gehabt, zu sündigen, er wäre als Mensch nicht frei gewesen; seine

---

*) Wegweiser. 5. Aufl. I. S. 273.

**) Es stehen sich allerdings gerade auf diesem Gebiete die Ansichten diametral entgegen und der Streit wogt noch auf diesem Felde. Strauß und Hengstenberg — welche Gegensätze! — Im Allgemeinen schließe ich mich A. Neander an (das Leben Jesu Christi. Hamburg. F. Perthes), ohne jedoch deshalb den begrifflichen Auffassungen Anderer die Berechtigung absprechen zu wollen. Unberechtigt ist nur das Unsittliche.

Sündlosigkeit hätte keinen ethischen Werth gehabt; aber er war ohne Sünde, nicht weil er göttlicher Natur war, sondern in Folge freier menschlicher Entschließung. Er ward versucht, gleich wie wir, jedoch ohne Sünde; er war gehorsam bis zum Tode. Darum ist sein Leiden und Sterben ein unschuldiges, der Tod, als der Sünde Sold, hat keine Macht an ihm, er mußte auferstehen. Die Auferstehung Christi zeigt die ursprüngliche Absicht Gottes in der Führung der Menschheit zu seiner Lebensgemeinschaft; sie ist die Verklärung des Irdischen ins Ueberirdische, des Menschlichen ins Göttliche. Die Auferstehung Christi bringt erst das wahre Licht über sein Leben und Wirken; erst nach der Auferstehung werden die Jünger eingeführt in die gesammte Wahrheit; erst jetzt verstehen sie ihn; erst jetzt haben sie die Gewißheit der Kindschaft Gottes. „Ist Christus aber nicht auferstanden, so ist euer Glaube eitel, so seid ihr noch in euern Sünden", sagt Paulus. Die Himmelfahrt ist die Verklärung der menschlichen Natur ins Ueberirdische. Die Höllenfahrt deutet an, daß die Erlösung auch den Gestorbenen zu Theil werden soll, (1. Petri 3, 18—20); sie ist nicht eine Stufe in der Erhöhung, sondern in der Erniedrigung Christi.

Das „Herrschen" Christi ist ebenfalls ein Ausfluß seiner dienenden Liebe, insofern er der alleinige Weg zur Seligkeit ist. Die Wiederkunft Christi weist hin auf einen endlichen Abschluß der Entwickelung, in der die letzte Entscheidung von ihm, dem Menschensohne, getroffen wird (Joh. 5, 27).

2. Das Werk Christi.

Die Erlösung ist die Befreiung der Menschheit von den Sünden, d. h. von ihrer Herrschaft und ihrer Strafe; die Frucht derselben ist die Gerechtigkeit und die Seligkeit (Gotteskindschaft, Reich Gottes, Versöhnung mit Gott).

Gott konnte die Menschheit nicht in seine Gemeinschaft aufnehmen, ohne sein ernstes Mißfallen an der Sünde zu bethätigen, sonst wäre er kein heiliger und gerechter Gott, sonst würde er ein Reich der Sünde aufrichten. Die Strafe der Sünde ist der Tod, d. h. der Ausschluß aus Gottes Lebensgemeinschaft, wodurch auch der leibliche Tod zur Strafe wird (Furcht des Todes; Hebr. 2, 15). Nur Gott selbst konnte uns in sein Reich einführen, weder einem Menschen, noch einem Engel hätte die Menschheit die Einladung zum Reiche Gottes geglaubt. („Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben.") Christus hat die Erlösung vollbracht durch seinen Gehorsam gegen Gott bis in den Tod, sein Tod ist der Gipfelpunkt seines Gehorsams, also auch der Culminationspunkt der erlösenden Thätigkeit Christi. Durch den Tod Christi sind wir befreit vom Tode, dem geistlichen, insofern wir in die Gemeinschaft Gottes eingeführt sind, vom leiblichen, insofern derselbe uns nicht mehr trennen kann von Gott, also die Furcht hinweggenommen ist (Hebr. 2, 15. Röm. 6, 23.). Durch den Tod Christi sind wir ferner befreit von der Herrschaft der Sünde (bildlich: Gewalt des Teufels), insofern wir nun in der Liebesgemeinschaft Gottes nach der Erfüllung seines Willens streben.

III. Die Aneignung des Heils (Heiligung).

Die Heiligung beantwortet die Frage: Wie wird das, was in Christo objectiv zur Erlösung gethan ist, nun unser subjectives Eigen-

thum? Die Ordnung, in der die Aneignung des Heils geschieht, nennen wir die **Heilsordnung.** Man kann da verschiedene Stufen unterscheiden, entweder zwei: Buße und Glauben, oder drei: Buße, Glauben und Heiligung, oder fünf: Berufung, Erleuchtung, Glauben, Heiligung, Erhaltung im Glauben.

Die Berufung oder die Einladung zum Reiche Gottes geschieht durch das Evangelium, das durch Familie, Schule und Kirche an das Kind gebracht wird. Das Gebet, das die Mutter dem Kinde lehrt, ist eben eine solche Einladung, ein Hinweis auf Gottes Lebensgemeinschaft, wie der Weihnachtsbaum, den sie ihm anzündet; die Taufe ebenso, wie der Unterricht der Schule; die Predigt ebenso, wie das eigne Lesen in der heiligen Schrift.

Durch diese Mittel wird der Mensch zur Erleuchtung geführt, der Erkenntniß seiner Sünde, aber auch der Gnade Gottes. Die Erkenntniß der Sünde — das Gesetz als Zuchtmeister auf Christum — führt zur Reue, d. i. dem Schmerz über die Sünde, die wir aus eigener Macht nicht ablegen können, und zum Verlangen nach Sündenvergebung. Erkenntniß und Reue sind die beiden Momente der Buße, aus der das Verlangen nach Erlösung erwächst. Die Erleuchtung umfaßt ferner die Erkenntniß der Thatsachen der Erlösung, der Gnade Gottes.

Die Thatsachen der Erlösung erfahren wir im Glauben. Glaube ist nicht bloß ein Wissen von Gott und göttlichen Dingen, sondern die Hingabe unsers ganzen Innern, eine Richtung unsers Herzens auf etwas, was über dem Endlichen und Zeitlichen liegt (Hebr. 11, 1.). Der christliche Glaube besteht darin, daß wir unser ganzes Vertrauen und unsre Hoffnung auf Christum setzen (Apostelgesch. 16, 31), dadurch erhalten wir die Gewißheit unsrer Seligkeit, die Gewißheit der Gotteskindschaft. Der Glaube umfaßt also zwei Momente: die Hingabe des Menschen an Gott und die Hingabe Gottes an den Menschen. Als Kind Gottes fühlt sich der Mensch gerechtfertigt (Rechtfertigung durch den Glauben); diese Rechtfertigung besteht aber nicht darin, daß der Mensch gerecht gemacht ist, sondern daß ihn Gott als gerechtfertigt ansieht in Christo. Durch die Hingabe an Christum tritt der Mensch in die engste Gemeinschaft mit Christo, sein Leben wird unser Leben („Ich bin der Weinstock, ihr die Reben" — „Ich lebe, aber doch nun nicht ich, Christus lebt in mir"), in Christo fühlt er sich selig.

Durch die Lebensgemeinschaft mit Christo erhält aber auch das ganze Leben eine andere, eine höhere Richtung; nicht mehr das Irdische und seine Zwecke ist das Ziel unseres Strebens, sondern das Himmlische („Unser Wandel ist im Himmel"). Diese Richtung auf das Himmlische ist die Wiedergeburt (Joh. 3, 3.), die Heiligung (im engeren Sinne). Liebe und Dankbarkeit verpflichten uns, die Sünde zu hassen und zu lassen und das Gute zu lieben und zu üben; das Bewußtsein der Gemeinschaft mit Gott aber gibt uns die Kraft, auf dem Wege der Heiligung fortzuschreiten.

Aber so lange wir in der Entwickelung leben, können wir auch abweichen von dem Wege des Guten, daher bedürfen wir der Erhaltung im Glauben („der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach"). Dazu bedürfen wir fort und fort der Sündenvergebung und der Stärkung im Glauben. Mittel hierbei sind der Gebrauch des Wortes Gottes,

das Gebet, das Sakrament des Altars. Die Entwickelung geht fort bis zum jüngsten (dem letzten) Tage, („der in euch angefangen hat das gute Werk, der wird es auch vollführen bis an den Tag Jesu Christi“). Dann werden wir eingehen zur Vollkommenheit. (Auferstehung des Fleisches weist hin auf eine neue Erscheinungsform des Geistes; das Fleisch an sich ist ja nichts nütze, sondern nur als Erscheinungsform des Geistes; „welcher unsern nichtigen Leib verklären wird, daß er ähnlich werde seinem verklärten Leibe“.)

In dieser Heilsordnung geht überall die göttliche und menschliche Thätigkeit Hand in Hand. Dem Rufe Gottes aus der Höhe entspricht überall eine Antwort in der Tiefe der Menschenseele. Aber der Mensch kann auf sein Thun kein Verdienst gründen, ebenso wenig wie der Durstige, dem das erquickende Wasser dargeboten wird, deshalb, weil er trinkt, sich seiner Kraft und seines Thuns rühmen könnte. Es ist eben Gottes Werk, das Werk seines Geistes. Gottes Wille wird vollbracht, aber die menschliche Freiheit ist dadurch nicht vernichtet: Gottes Wille ist unser Wille geworden und dadurch sind wir eben recht frei. „Wer Sünde thut, der ist der Sünde Knecht. So auch nun der Sohn frei machet, so seid ihr recht frei.“

Das ist der Gang der Entwickelung der einzelnen Menschenseele. Aber der Mensch lebt nicht für sich allein auf Erden. Wenn schon irdische Interessen gemeinschaftbildend wirken, um so mehr die himmlischen. Wie wir das neue Leben in der Gemeinschaft bethätigen, so wirkt wiederum die Gemeinschaft stärkend und kräftigend auf das innere Leben zurück.

Diese Gemeinschaft, welche die Bethätigung des christlichen Lebens zum Zwecke hat, ist die **christliche Kirche.** Sie stellt sich dar in äußeren Ordnungen und tritt damit ein in die irdische Entwickelung. Die unsichtbare Kirche, die Gemeine der Heiligen, ist die Gemeinschaft aller wahrhaft gläubigen und wiedergebornen Christen; die sichtbare Kirche ist die Gesammtheit aller auf der Erde lebenden Christen; „Viele sind berufen und wenige sind auserwählt“. Diese Kirche ist eine einige, insofern sie Christum zum Grund' und einigen Haupt hat, sie ist eine allgemeine, für Alle zur Seligkeit und zum christlichen Leben bestimmt. (Die Exklusivität zwischen Gemeinschaften ist eine Verirrung vom rechten Wege; die Kirche soll nicht herrschen, sondern dienen. Das allgemeine Priesterthum theilt Allen gleiche Rechte zu. Die Gemeinde muß ihre Angelegenheiten selbst ordnen; die Geistlichen haben nicht die Leitung der Kirche, sie haben ein besonderes Amt von der Gemeinde übertragen erhalten, sie sind Diener am Worte Gottes.) Die Kirche ist eine heilige, insofern ihre Glieder in der Heiligung stehen. —

Soviel über die systematische Darstellung der christlichen Lehren. Mit diesem letzten Lehrstück geht sie über in die **geschichtliche Entwickelung** der christlichen Kirche, wo sie wieder mit der biblischen Geschichte zusammentrifft. Da die hierher gehörigen Momente aus der Kirchengeschichte schon aufgeführt sind, so übergehe ich hier diesen Stoff und bemerke nur, daß nicht blos die äußere Verfassung, sondern auch die innere Entwickelung (Dogmengeschichte) Berücksichtigung verdient. Dadurch erhält sowohl die Geschichte, wie die Lehre ein vorzügliches Licht und das Wahre läßt sich von dem Falschen leichter unterscheiden.

Ebensowenig treffe ich Bestimmungen über die biblische Geographie, da sich deren Momente aus der Geschichte von selbst ergeben. Die Geographie bildet kein besonderes Pensum, sie reiht sich vielmehr ein in die historische Darstellung, ohne daß jedoch ausgeschlossen ist, daß die zerstreuten Notizen nicht auch nach gewissen Abschnitten übersichtlich zusammengefaßt würden.

Was die Kirchenlieder betrifft, so treffe ich hier auch keine Auswahl; nur wahrhaft Klassisches darf Gegenstand des Unterrichts werden; die Hauptlieder, wie „Ein feste Burg ist unser Gott", „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'" u. a. sollten aber nur in ihrer ursprünglichen Form herangezogen werden, als klassische Erzeugnisse des deutsch-nationalen Geistes.

IV.

Methode für den Religionsunterricht.

Die Methode ist nach zwei Seiten hin zu betrachten, einmal in Beziehung auf das Kind, welche Seite von Pestalozzi's ersten Schülern als „Methode" schlechthin bezeichnet wurde, und dann in Beziehung auf den Stoff, die wir „Didaktik" nennen.

I. Was die erstere Seite anbetrifft, so fällt diese unter die Prinzipien der Erziehung überhaupt, in der Schule unter die Grundsätze, die Diesterweg als „subjektive" bezeichnet, wie sie Band I. S. 220 u. flgde. näher dargelegt werden.

Die Schule hat in dieser Beziehung nur ein kleines Feld für ihre Thätigkeit, die Hauptaufgabe ruht in der Familie (1. Abschnitt S. 5). „Der Segen, der den Menschen durch die Schule zufließen soll, ist nur eine Verstärkung, Erhöhung und Sicherung der Segnungen, die den Menschen durch das häusliche Leben bereitet werden sollen. Das christliche Hausleben und sein eigentliches Heiligthum, die Vater, Mutter und Kinder im Glauben und in der Liebe vereinigende Wohnstube muß deshalb als das heilige Fundament einer jeden guten christlichen Schule angesehen werden." (Pestalozzi.) Das muß darum die Schule verlangen, daß in der Familie das Kind für die religiöse Bildung schon vorbereitet sei. Das Elternhaus soll das Kind bereits auf ein höheres Wesen hingewiesen haben, ehe es zur Schule kommt; Ehrfurcht vor Gott und Liebe und Vertrauen zu ihm sollen geweckt sein, das Kind soll zu Gott beten gelernt haben, sein Gemüth soll die Richtung auf Gott empfangen haben. Diese Aufgabe fällt namentlich der Mutter zu. „Die Gefühle der Liebe, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Sie gehen hauptsächlich von dem Verhältniß aus, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat." Die weitere Ausführung über die Entwickelung der religiösen Anlage durch das Thun der Mutter in Pestalozzi's „Wie Gertrud ihre

Kinder lehrt"*) sind unübertrefflich schön. Wir können uns hier nicht weiter auf dieses Gebiet begeben, da wir es nur mit der Schulerziehung zu thun haben. Nur eins hebe ich noch hervor: Die ersten Stadien der religiösen Entwickelung sollen nicht im eigentlichen Unterricht bestehen; das Kind soll in den ersten Jahren weder Bibelsprüche lernen, noch den Katechismus, noch Gesangbuchslieder; eine solche Vorkenntniß verlangt die Schule nicht. Es ist ein großer Fehler, der namentlich in Kinderbewahranstalten gemacht wird, daß die Kinder schon hier mit religiösem Lehrstoff traktirt werden. Was die Schule verlangt, ist nur Anregung des religiösen Gefühles, Entwickelung der Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und des Gehorsams gegen Gott. „Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft, — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter."

Daraus folgt das zweite Gesetz: „Der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Uebung der Sinne zur Uebung des Urtheils, er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt." (Pestalozzi.)

In diesen Worten liegt das Geheimniß der Methode nach ihrer subjectiven Seite auch für den Schulunterricht; es liegt in den unsagbaren Beziehungen, die zwischen Gemüth und Gemüth, zwischen Geist und Geist statt finden; in den Sympathieen, die der Lehrer in den Herzen der Kinder zu wecken versteht. Merke darauf, Lehrer der Unmündigen: Gewinnst du das Herz der Kinder, umfassest du die Kinder mit Mutterliebe, so wird dir dein ganzer Unterricht nicht nur viel leichter werden, er wird auch gute Früchte bringen. Nur so kannst du die Kinder gewinnen und erwärmen für die höhern Wahrheiten der Religion; stehst du ihnen aber kalt gegenüber, willst du nur einen gewissen vorgeschriebenen Lehrstoff in die Kinder bringen, dann ertödtest du mehr das religiöse Leben, als daß du es weckest; du lernst ihnen etwas an, was nicht in ihr Fleisch und Blut durch den Kanal der Liebe übergehet, du machst sie zu Maulchristen und damit zu Heuchlern. Es ist ein wahres Wort, was Pestalozzi über den neuen Lehrer Glülphi in „Lienhard und Gertrud" sagt: „Glülphi fühlte mit jedem Tage mehr das große Verderben der trügenden Abrichtungskünste. Er fühlte dieses Verderben der Abrichtungskünste in sittlicher Hinsicht vorzüglich in dem Einfluß der auswendig gelernten und gedanken- und gefühllos hergeplapperten Gebete, er fühlte es in dem Selbstbetrug, in dem wir die im Gedächtniß und in der Phantasie lebenden Bilder und Wörter von religiösen Gegenständen für wirklich religiös belebte Kraft unsres Geistes und Herzens ansehen."

Pestalozzi's Ideen gewinnen in seinem Hauptwerke „Lienhard und Gertrud" Gestalt und so führt er uns auch die verfehlte religiöse Erziehung als lebendige Gestalten im Hartknopf, der Kienastin, der Barbel, dem Kriecher, dem alten Schulmeister, den beiden separatistischen Brüdern, dem Pfarrer Flieginhimmel, der Sylvia (Klostererziehung) u. a. vor. Solche Charaktere studire der Lehrer, es ist darin eine methodische Weis-

*) Pestalozzi's Werke. Band XI. S. 282 u. flgde.

heit enthalten, wie wir sie in abstractione nie so wahr und wirksam aufstellen können. Dazu fehlt auch das Gegenstück nicht in der Gertrud, dem Pfarrer Ernst, dem Lehrer Glülphi, der bei einer Mutter in die Schule geht, und in all den Charakteren, die thätlich eingreifen in die sittliche Hebung des Volkes.

Das Geheimniß der subjectiven Methode liegt also in der Person, in dem Charakter des Lehrers. Nicht mit Unrecht verlangt Diesterweg deshalb von den Seminarien in erster Linie Charakterbildung. Der Lehrer steigt durch sein Herz, und nicht durch seinen Kopf auf die Höhen der Menschlichkeit, sagt Pestalozzi. Ohne diese Bildung bleibt das Thun des Lehrers stets etwas Aeußerliches; Geist muß auf Geist, Gemüth auf Gemüth wirken, Wille auf Willen, nur dann kann von wahrhafter Bildung die Rede sein. Wie die Denkkraft im Menschen sich nicht durch Reden über das Denken, die Fertigkeiten sich nicht durch Reden über sie bilden, so bilden sich Glauben und Liebe nur durch die Thatsache des Lebens im Glauben und in der Liebe. Das Glaubens- und Liebesleben des Lehrers geht auf die Kinder über, wenn er ein Mutterherz für sie hat; aber auch Glauben und Liebe muß er haben. So sagt Pestalozzi von der Gertrud und ihrem Unterrichte: „Der wörtliche Unterricht verschwand gleichsam im Geist und Leben ihres wirklichen Thuns, aus dem der Unterricht immer hervorging und zu dem er hinführte.“ — „Das Leben ihrer frommen und weisen Mutter ging in der ganzen Fülle seiner Wahrheit und seiner Höhe in sie hinüber.“

Die religiöse Bildung des Kindes wird also hauptsächlich durch das eigne religiöse Leben des Lehrers gefördert, das sich in dem ganzen Verkehr mit seinen Kindern offenbart; dieses eigne Leben muß auch dem Religionsunterrichte die wahre Weihe geben, ohne dasselbe wirkt er nur äußerlich. Gerade im Religionsunterrichte, der nicht blos die Ahnung Gottes zur Gewißheit und die religiösen Wahrheiten zur klaren Erkenntniß zu bringen hat, sondern der **sittlich** wirken soll, gerade hier ist die beste Methode der Lehrer selbst, sein ganzes Leben und Wesen und wenn es in diesem Punkte mit ihm nicht richtig steht, dann wird er den Kindern, anstatt zum Segen, zum Aergerniß werden. Darum prüfe sich der Lehrer fort und fort und strebe nach den höchsten sittlichen Idealen. „Ja, liebe Frau“, sagte der neue Lehrer Glülphi zur Gertrud, „mein Entschluß ist groß und geht weit über meine Kräfte. Ich kann wohl meine Kinder in diesem oder jenem unterrichten, aber du hast mich gelehrt, wie nichtig das, was aller Unterricht den Kindern geben kann, ist, wenn die Erziehung nicht mithilft, daß die Kinder innerlich und äußerlich kraftvoll das werden, was sie sollen, und sich das einüben und gleichsam zur andern Natur machen, was recht und gut ist und ihnen durch ihr Leben noth thut. Und **wie rein, wie erhaben rein, wie kraftvoll und fehlerlos, ich möchte sagen wie von Sünden rein muß das Herz dessen sein, der seine Kinder mit Sicherheit zu diesem Ziele zu führen im Stande ist!**“ Hierin liegt das Geheimniß der subjektiven Methode, die **nicht erlernt**, die **erlebt** sein will.

„Wer darf Dorfschulmeister werden, wenn er fürchten muß, daß jeder seiner Fehler seinen Schulkindern zum Unsegen oder sogar zum Fluch werden kann?“ So fragt Glülphi, und die Mutter Gertrud erwiedert:

„Des Menschen Thun ist nichts; er muß auf Gott vertrauen und mitten in seiner Schwäche und in seinen Fehlern auf Gottes Segen hoffen. Ich habe es erfahren: Gott ist in den Schwachen mächtig. Wer es redlich meint und mitten in seinen Schwächen das Gute fördert und sucht, so gut er es vermag, den segnet Gott, der oft in seiner Liebe wunderbar die Folgen der Fehler aufhebt, die die Menschen in ihrer Schwäche täglich machen.“

Glülphi: „Und so meinst du wird Gott auch mir bei meiner Schule helfen, wenn ich mit Geduld und Selbstüberwindung vom Morgen bis an den Abend mit reinem Herzen thue, was ich kann, und leide, was ich soll?“

Gertrud: „Ihr werdet in eurer Schule Wunder sehen, wenn ihr auf Gott vertraut und dem Werk des Herrn, dem ihr euch widmet, mitten unter allen Schwierigkeiten, die euch aufstoßen werden, getreu verbleibt. In diesem Glauben lebte ich und für diesen Glauben betete ich jeden Morgen und jeden Abend zu Gott und zu meinem Heilande.“ *)

So viel über die subjektive Seite der Methode, die in der Person des Lehrers beruht und die das Kind zu sittlichen Anschauungen und Grundsätzen bildet. Wächst das Kind im Hause und in der Schule in einer sittlich gereinigten Atmosphäre auf, so lassen sich gute Früchte erwarten. Wo freilich im Hause dem Kinde der sittliche Geist mangelt, da wird auch im seltensten Falle die Schule eine segensreiche Wirksamkeit ausüben können. Im Allgemeinen aber darf man den Fall, daß das religiöse und sittliche Leben im Hause ganz darnieder liege, doch nur als eine Ausnahme ansehen; im deutschen Volke lebt noch alte gute Sitte und religiöse Zucht und wenn auch unter den religiösen Wirren der Zeit das religiöse Leben zu leiden scheint: im Grunde wollen die Eltern doch, daß ihre Kinder zu religiösen und sittlich guten Menschen herangebildet werden und der Lehrer darf nie den Standpunkt einnehmen, den ehedem die Regulative ihm vorzeichneten, daß durch die Schule eine Neugestaltung des Volkes in religiöser Beziehung angestrebt werden müsse; das heißt die Verhältnisse ganz und gar verkennen, das würde die Schule auf ganz falsche Bahnen lenken und das direkte Gegentheil von dem bewirken, was angestrebt werden soll. Und in der That haben die Regulative nach dieser Richtung hin nicht die besten Früchte gezeitigt.

II. Was bis jetzt über die persönliche Wirksamkeit zur sittlich-religiösen Bildung gesagt ist, bezieht sich nicht speziell und allein auf den Religionsunterricht; aber diese subjektive Seite darf im Religionsunterrichte nicht fehlen; sie gibt dem objektiven Unterrichte, den didaktischen Ausführungen erst die innere Weihe, sie macht ihn erst zu einem wirksamen. Soll der Religionsunterricht in erster Linie das Gemüth bewegen und veredeln, da gilt das Dichterwort:

> Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
> Wenn es euch nicht von Herzen geht. —

Die Didaktik hat die Frage zu beantworten: Wie hat der Unterricht in der Religion zum letzten Zweck der allgemeinen Menschenbildung mitzuwirken; wie ist er einzurichten, um den Menschen zur Freiheit, zur sittlichen Selbstbestimmung zu führen?

*) Pestalozzi's Werke. Band IV. S. 60.

Aus unserm Prinzip und den Erörterungen über dasselbe im ersten Abschnitte geht schon hervor, daß der religiöse Unterrichtsstoff nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist. Der Mensch ist beim Unterrichte, wie bei der Bildung, der Erziehung überhaupt, letzter Zweck, nicht der Unterrichtsstoff, und es war und ist eben der Fehler der orthodoxistischen Richtung, daß sie den Unterrichtsstoff über den Menschen setzte, daß sich der Stoff nicht nach dem Menschen, sondern der Mensch nach dem Stoffe richten sollte. Der Stoff sollte in den Menschen hineingebracht werden, das war Hauptzweck, und diesem Zwecke opferte man den Menschen — auch eine Art Menschenopfer, die, anstatt den Menschen zu erheben, ihn geistig und sittlich tödtete. Man hat da viel Mühe verschwendet und manche Schriften dieser Richtung geben Zeugniß von der Verkehrtheit dieses Strebens.*)

Das letzte Ziel der religiösen Bildung ist die Sittlichkeit. Darunter ist nicht zu verstehen eine äußerliche Erfüllung der sittlichen Gebote, sondern die Unterordnung des ganzen Menschen unter das von Gott gegebene Sittengesetz; die Sittlichkeit umfaßt nicht blos das äußere Thun, sondern in erster Reihe den innern Menschen, namentlich sein Gefühl, sein Gemüth. Aus dem Gemüthe entspringen die Thaten, nicht aus dem Verstande. Durch den Verstand wird das Gemüth wohl angeregt zu guten Thaten, durch den Verstand kann das Böse wohl verhindert werden, wo aber das Gemüth einmal verdorben ist, da hilft auch der Verstand nicht mehr, da muß das Gemüth, das Herz umgebildet, da muß ihm eine höhere Richtung gegeben, da müssen ihm die Grundprinzipien eines sittlichen Fühlens und Handelns erst eingepflanzt werden. (Diese Umwandlung des innern Menschen nennt die heilige Schrift die Wiedergeburt.) Diese Prinzipien sind von Gott gegeben, theils objektiv in seinem Worte, theils subjektiv im menschlichen Gewissen. Die subjektiven Prinzipien erhalten ihr Correktiv in den objektiven. Sollen nun diese Prinzipien zur Geltung gelangen, sollen sie wirksam werden, so muß das Kind in der Furcht, in der Liebe und im Vertrauen d. h. im Glauben zu Gott erzogen werden. In Christo haben diese göttlichen Prinzipien Gestalt und Leben gewonnen („Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben"), darum ist die Hinführung des Kindes zu Christo zugleich Hinführung zu seinem himmlischen Vater, Hinführung zu der Quelle eines neuen sittlichen Lebens. Eins sollen wir werden mit Christo, wie er mit dem Vater eins war, d. h. sein Wille soll unser Wille werden. Dadurch wird der Mensch mit Gott eins und innerlich frei. Der göttliche Wille steht ihm nicht als äußere Nöthigung entgegen, Gottes Wille ist sein Wille. „Ich lebe, aber doch nun nicht ich, Christus lebt in mir" sagt der Apostel Paulus.

Diese Hingabe an Christum, dieses Einswerden mit ihm ist der Glaube. Der Glaube ist also nicht eine Annahme gewisser Lehrsätze,

*) Eine solche Schrift ist z. B. die von H. Holtsch: „Studien über den biblischen Geschichtsunterricht." Auf 198 Seiten schreibt der Verfasser darüber, wie die bibl. Geschichten in das Kind hineingebracht werden sollen, natürlich mit Lobeserhebungen auf die unvergleichliche Regulativdidaktik und auf den „berühmten" Pädagogen Bock. Ideenlosigkeit, breitgetretene Wortklaubereien über triviale Nebendinge, unverdauliche Logik und ertödtender Stil: das sind die Grundzüge einer solchen Schriftgelehrsamkeit, die am Stoffe klebt.

sondern er ist eine That unsres Herzens, eine That der Liebe, wodurch unser ganzes Sinnen, Denken und Thun eine höhere, eine ideale Richtung empfängt und unser ganzes Leben verklärt wird. „Es ist der Glaube eine gewisse Zuversicht des, das man hoffet, und nicht zweifelt an dem, das man nicht siehet," darin ist die subjektive (die gewisse Zuversicht) und die objektive Seite des Glaubens (was über Zeit und Raum erhoben ist, das Ideale) ausgesprochen.

Hat das Gemüth diese höhere Richtung gewonnen, so entspringt daraus von selbst — vermöge des dem Menschen innwohnenden Thätigkeitstriebes, des Triebes, seinem innern Leben auch Ausdruck und Gestalt zu geben, — das Streben nach dem Guten; die sittliche Selbstbestimmung im Innern wird zur sittlichen That.

Die Frage ist nun, wie muß der Religionsunterricht ertheilt werden, um zur Erreichung jenes Zieles beizutragen?

Der Religionsunterricht hat sich, wie jeder andere Unterricht, den pädagogischen Grundsätzen unterzuordnen; auch auf ihn finden die Bestimmungen des ersten Theiles des Wegweisers Anwendung und es ist Sache des Lehrers, seinen Religionsunterricht nach den dort gegebenen Grundsätzen einzurichten.*) Wir wollen nur einige Fingerzeige geben.

Die Hauptgegenstände im Religionsunterrichte sind die biblische Geschichte und der Katechismus. Es ist schon früher — bei der Bestimmung des religiösen Unterrichtsstoffes im zweiten Abschnitte — darauf hingewiesen, daß die biblische Geschichte die Grundlage im Religionsunterrichte der Schule bilden und daß sich daraus die begriffliche Darstellung, der Katechismus, ergeben muß; damit ist auch dem Grundsatze der Naturgemäßheit entsprochen: Von der Anschauung zum Begriff.

Die didaktische Behandlung des Stoffes wird aber bei der biblischen Geschichte eine andere sein müssen, als beim Katechismus, schon deswegen, weil der Katechismus die Abstraktion der Lehre aus der biblischen Geschichte ist und weil er erst nach der biblischen Geschichte, also wenn die Kinder in ein gereifteres Alter eingetreten sind, zur Behandlung kommt; es ist deshalb nöthig, diese beiden Hauptgegenstände in Bezug auf ihre didaktische Behandlung getrennt zu betrachten.

1. Die biblische Geschichte soll das Gemüth mit sittlichen Ideen befruchten, damit daraus die sittliche Selbstbestimmung und die sittliche That hervorgehe. Die sittlichen Ideen sind in der biblischen Geschichte anschaulich, auf concrete Weise dargestellt. Durch die Geschichte wird das Gemüth erregt, ergriffen, erwärmt, wird Leben geweckt im Herzen des Kindes. Gott tritt ihm hier nahe, seine Liebesthaten erwecken Liebe und Vertrauen im Kinde, sein heiliger Wille pflanzt die Neigung zu dem Guten und den Abscheu vor dem Bösen ins Herz. Wie Gottes Thun in der biblischen Geschichte plastisch vor Augen tritt, so auch der Menschen Verhalten gegen Gott. Wie die Charaktere der Menschen sympathisch oder antipathisch auf ihre Umgebung wirken, so wirken auch die plastischen Darstellungen der religiösen oder irreligiösen Charaktere der

*) Ich mag jene bindenden Vorschriften, jene wörtlich vorgeschriebenen Lektionen, jene Fragen und Antworten, jene ins Minutiöse ausgearbeiteten praktischen Handbücher nicht leiden; sie verhindern die Selbstthätigkeit und damit die persönliche Wirksamkeit des Lehrers, auf die ja gerade im Religionsunterrichte so viel ankommt.

heiligen Schrift sympathisch oder antipathisch und Sache des Erziehers, hier speziell des Lehrers, ist es, den religiösen und sittlichen Keim, der in jedem Menschenherzen ruht, mit Hülfe der biblischen Geschichte zu entfalten, zu kräftigen, zu Blüthen entfalten, zu Früchten heranreifen zu lassen.

Es ergibt sich daraus die Forderung, die Geschichte als Geschichte wirken zu lassen. Die Geschichte muß nicht durch Abstraktionen abgeschwächt werden, weder durch moralisirende, noch durch dogmatisirende, noch durch Einflechtung von Gesangbuchsstrophen. Es sind deshalb die den einzelnen Geschichten angehängten Bibelverse und Gesangbuchsstrophen, wie sie sich in vielen biblischen Geschichtsbüchern finden, als hinderlich und störend für die Wirksamkeit der Geschichte, zu verwerfen. Mit Recht sagen Schwarz und Curtmann*): „Weg mit den Sprüchen und Versen, welche blos herbeigezogen zu werden pflegen, damit dem Herkommen genügt werde! Ein jeder Vers, ein jeder Satz, welcher das Kind nicht ansprechen würde ohne Rücksicht auf religiöses Wissen, der bleibe ihm auch in dieser Rücksicht fern. Es kommt die Zeit für dieses Alles, aber sie läßt sich nicht durch bloßes Eifern herbeibeschwören."

Die Frage, in welchem Umfange die biblische Geschichte gelehrt werden soll, ist theilweise schon im 3. Abschnitte beantwortet. Aus pädagogisch-didaktischen Gründen müssen wir uns gegen alle Massenhaftigkeit des Stoffes erklären. Habe nur der Lehrer immer den letzten Zweck des biblischen Geschichtsunterrichtes im Auge, so wird ihm das ein Leitstern sein, welche biblische Geschichten zur Erreichung dieses Zweckes auszuwählen sind. Das zu Viel wirkt, wie im materiellen, so auch im geistigen und sittlichen Leben erschlaffend und tödtend. So liegt es z. B. dem Zwecke ziemlich fern, die Richter und ihre Thaten oder die Reihenfolgen der Könige der getrennten Reiche zu wissen, aus dem N. T. etwa die Missionsreisen des Apostel Paulus mit minutiöser Genauigkeit durchzunehmen u. dergl. m.

Es wäre aber ein didaktischer Fehler, wollte man nur Einzelgeschichten vorführen. Die göttliche Heilsökonomie läßt sich nur aus dem Gange des Ganzen erkennen und wenn wir auch die Wirksamkeit der einzelnen sittlichen Ideen nicht unterschätzen wollen, so wirken sie doch nur nachhaltig im festen geschichtlichen Zusammenhange, durch den wir erst auf die Höhe der Ideen der göttlichen Pädagogie gelangen. Es folgt daraus die Forderung, daß die biblische Geschichte schließlich in einen übersichtlichen Zusammenhang gebracht werde.

Man hat in einigen Lehrplänen neben dieser zusammenhängenden Darstellung der biblischen Geschichte die Behandlung der Perikopen, namentlich der Sonntagsevangelien festgesetzt. Das ist gegen die Regeln der Didaktik, insofern dadurch die einheitliche Wirkung gestört wird. Es ist eine ganz falsche Rücksichtnahme auf die Kirche, die solcher Anordnung zu Grunde liegt, man meint damit dem Gottesdienste vorzuarbeiten. Aber abgesehen davon, daß ja die Perikopen nicht allemal in der Predigt behandelt werden, sind sie auch an sich nur ein Fragment einer für alle Tage des Jahres bestimmt gewesenen Bibellektion, das an vielen Stellen

---

*) Schwarz-Curtmann: Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Theil. S. 409.

wohl einer bessern Auswahl bedürfte. **Wir erklären uns darum gegen die besondere Behandlung der Perikopen.** Das Verständniß auch für diese Partieen der biblischen Geschichte wird viel besser aus dem Zusammenhange heraus vermittelt, als durch solche abgerissene Behandlung, die noch dazu den einheitlichen Gang des Religionsunterrichtes stört und darum auf die religiöse Bildung mehr schädlich, als förderlich wirkt. Die abgesonderte Behandlung der Perikopen neben der biblischen Geschichte widerspricht den Grundregeln der Stetigkeit und Lückenlosigkeit (Wegweiser I. S. 226 u. S. 263, Nr. 4, 5, 6.) und ist darum zu verwerfen. Mag der Lehrer bei der Auswahl der einzelnen Geschichten sich nach hervorragenden Festzeiten richten, namentlich auf den unteren Stufen, er wird dadurch die Ideen der Geschichte nachhaltiger in das Herz des Kindes pflanzen (man denke an die Wirkung, die die Geburtsgeschichte Christi zur Zeit des Weihnachtsfestes hervorbringt), das muß ihm aber überlassen bleiben und für die obere Stufe dürfte es weniger zu empfehlen sein. Es stände auch kein didaktisches Bedenken entgegen, wenn auf die Erzählungen aus den Evangelien, die zugleich Perikopen sind, bei ihrer zusammenhängenden Behandlung besonders hingewiesen würde, aber eine didaktische Nothwendigkeit ist es nicht.

Wenn ich mich für einen übersichtlichen Zusammenhang der biblischen Geschichte erklärt habe, so ist damit nicht gesagt, daß dieser Zusammenhang von der untersten bis zur obersten Stufe chronologisch festgehalten werden, und danach die Vertheilung auf die einzelnen Stufen und Klassen erfolgen soll; eine solche objektive Stetigkeit würde der innern stetigen Entwickelung nicht entsprechen. Der Mensch ist die Hauptsache, nicht der Stoff; die Auswahl der biblischen Geschichten hat sich demnach nach dem jedesmaligen Standpunkte und der innern Entwickelung der Kinder zu richten, aber so, daß auch eine gewisse Ordnung des äußern Stoffes erkennbar ist, die am Schlusse des Ganzen auf einen übersichtlichen Zusammenhang hinausläuft.

Es sollen demnach noch einige Andeutungen **über die Auswahl und Vertheilung der biblischen Geschichte** gegeben werden.

Man hat in neuerer Zeit mehrfach die Frage behandelt, ob der biblische Unterricht mit dem Alten oder mit dem Neuen Testamente zu beginnen habe, man hat sich namentlich gegen das Alte Testament erklärt, weil es unsern Anschauungen ferner stünde, als das Neue. Die Hauptidee des Neuen Testaments, die Idee der Erlösung, kann erst in reiferen Jahren und durch mannichfache eigne Lebenserfahrung begriffen werden; sie kann sich erst erbauen auf dem Grunde des Glaubens an Gott. Darum sagt auch Pestalozzi mit Recht: „Gott ist die näheste Beziehung zur Menschheit.“ Darum sind die Ideen von Gott und dem Verhältniß der Menschheit zu Gott zuerst in das Kindesherz zu pflanzen, wie die praktische Mutter das Kind auch zuerst zu Gott beten lehrt. Diese Ideen sind hauptsächlich in den Geschichten des Alten Testaments enthalten, darum gebührt diesen die erste Stelle. Die Gedanken: „Es ist ein Gott, der über Zeit und Raum erhaben ist; Gott hat die Welt geschaffen, er erhält und regiert sie, er ist allmächtig, allweise, allgegenwärtig, ewig u. s. w.: das sind Ideen, welche das Alte Testament uns auf die anschaulichste Weise vorführt und die sich durch Vorführung dieser Geschichten auf die ungesuchteste Art ins Herz des Kindes pflanzen; im

Neuen Testament ist es hauptsächlich die Liebe Gottes und sein Erbarmen, welche zur Anschauung gebracht werden. Nach diesen Gesichtspunkten sind die Geschichten für die ersten Stufen auszuwählen. Es sind gerade die hervorragendsten Punkte der Geschichte, in denen die Ideen am kräftigsten auftreten: Schöpfung, Paradies und Sündenfall, Abraham, Moses, David; aus dem Neuen Testament die erste Kindheit Jesu, seine Liebesthaten, sein Tod und seine Auferstehung. In diesen Erzählungen sind die religiösen Grundideen enthalten, die nun auf jeder folgenden Stufe conzentrisch erweitert, mit einander in Verbindung gesetzt und schließlich in ihrem innern Zusammhange dargestellt werden. Wir würden demnach zwei Stufen erhalten: die erste, auf der die Grundideen in einzelnen Geschichten gelehrt werden, die zweite, auf der die einzelnen Geschichten in Zusammenhang gebracht und zu einer geschichtlichen Einheit verbunden werden. Die erste Stufe würde etwa die zwei ersten, die zweite Stufe die vier folgenden Schuljahre umfassen. Auf einer dritten, der letzten Stufe, wäre die ideale Auffassung hervorragender Momente besonders hervorzuheben.

Mit dieser unserer idealen Auffassung erledigt sich auch der Einwand, daß einzelne biblische Geschichten, namentlich die Schöpfungsgeschichte und die Geschichte vom Sündenfalle, dem kindlichen Verständnisse nicht zugänglich wären. Die Schöpfungsgeschichte enthält keine naturwissenschaftliche Kosmogonie und keine astronomische und geologische Erklärung des Weltgebäudes, sondern göttliche Ideen, welche sich an die dunkle Gottesahnung im Kindesherzen anschließen und dieselbe dadurch, daß sie sie zur concreten Anschauung bringen, zum Bewußtsein und zur innerlich treibenden und beseligenden sittlichen Kraft erheben.

Diese sittliche Bedeutung kommt der Erzählung vom Sündenfalle in erhöhtem Maße zu. In einer für den kindlichen Standpunkt unübertrefflichen poetischen Weise offenbart dieselbe die Idee eines heiligen und gerechten Gottes und weckt die Ehrfurcht vor Gottes heiligem Willen, indem sie zugleich das innere Sittengesetz, das Gewissen, in Schwingungen setzt. Der Sündenfall erreicht seinen Gipfelpunkt in Kains Brudermord. Wenn man behauptet, eine solche Geschichte eigne sich nicht fürs kindliche Alter wegen ihrer Gräßlichkeit, so verkennt man den kindlichen Standpunkt, sowie die Idee der Geschichte. Das Kind wird durch solche Bilder nicht in der Weise affizirt, wie der Erwachsene, sonst würde es z. B. sich nicht in der Weise, als es geschieht, hingezogen fühlen zu den schauerlichen Märchen; aber es kommt ja hier auch viel weniger auf die Darstellung eines schauderhaften Verbrechens an, sondern auf die Darstellung der Grundidee der Unverletzlichkeit des Menschenlebens nach dem höchsten Sittengesetze, auf die Darstellung des Gebotes der Menschenliebe, namentlich unter denen, die durch Bande des Blutes geeint sind.

Was die Darstellung geschlechtlicher Verhältnisse betrifft, die namentlich im Alten Testament ziemlich unverblümt besprochen werden, so eignen sie sich schon deshalb nicht für den Unterricht, weil das Kind kein Verständniß davon hat. Aber unsre ganze Anschauungsweise widerspricht solcher Darstellung, wie sie im Orient und im jüdischen Volke nicht ungewöhnlich war; unser Schamgefühl ist in dieser Beziehung viel zarter und namentlich soll man sich hüten, dieses Gefühl bei den Kindern zu verletzen. Es müssen deshalb alle solche Anspielungen und Darstellungen aus dem Unterrichte fern bleiben, auch im Neuen Testament („das

Kind hüpfte in ihrem Leibe" und ähnliche), namentlich hat sich der Lehrer da beim Bibellesen vorzusehen. Wo es nicht zu umgehen ist, sittliche Verirrungen nach dieser Seite hin zu berühren, wie z. B. bei Potiphars Weib, da wird des Lehrers eignes Gefühl ihm schon den rechten Ausdruck an die Hand geben, daß er nicht die zarte Knospe der Schamhaftigkeit im Herzen des Kindes verletze oder gar knicke.

Aehnlich verhält es sich mit der Erwähnung des Teufels. Der Teufel ist als Personifikation des Bösen, also bildlich aufzufassen, als eine außer dem Menschen und seinem ursprünglichen Zwecke liegende, dem Guten feindliche Macht, die den Menschen gegen sein besseres Selbst zur Knechtschaft zwingt. Der Unfug, der von sogenannten Gläubigen mit dieser bildlichen Darstellung getrieben ist, anderntheils aber auch der Mißverstand, der, indem er dem Teufel bestimmenden Einfluß auf die Entscheidung des Menschen beilegte, die Sittlichkeit, die freie Selbstbestimmung gänzlich negirte und dadurch die an sich berechtigte Darstellung geradezu in eine unsittliche Idee verwandelte, die kraß materialistische Auffassung, die in ihrer Consequenz zu Gespenstern und allerlei Hokuspokus führte: das hat diese Darstellung in Mißkredit gebracht und da das orientalische Bild überhaupt unserer deutsch-nationalen Anschauungsweise ziemlich fern steht, so ist es besser, der Lehrer gebraucht dasselbe nicht. Wo dasselbe so eng mit der Darstellung selbst verwebt ist, wie z. B. in der Versuchung Jesu, daß es aus derselben nicht losgelöst werden kann, da spare man diese Geschichte auf bis dahin, wo man mit der Geschichte zugleich die Deutung geben kann. Sonst aber verliert der sittlich ideale Gehalt der biblischen Geschichte nichts an seiner Bedeutung und Wirksamkeit, wenn man den Teufel gänzlich wegläßt.

Schließlich noch ein Wort über die didaktische Behandlung der Wunder. Wir bedürfen der Wunder nicht, um die Allmacht Gottes darzuthun; hätte Gott zu diesem Zwecke Wunder gewirkt, so hätte er seine Allweisheit und damit sich selbst negirt. Mag im A. T. die niedrige Bildungsstufe auch solche Auffassung entschuldigen: wir dürfen vom jetzigen Bildungsstandpunkte aus nicht zu solchen Mitteln greifen. Das treibende Prinzip in den Wundern ist Gottes Liebe, die die Schicksale der Menschen zu ihrem Besten lenkt. Das ist eine sittliche Idee, die auch sittlich wirkt und zu Gott zieht, während die Darstellung des Wunders als Zeugniß der Macht Gottes das Gemüth vielleicht erregen und erschüttern kann, sonst aber mehr abstoßend als anziehend wirkt. Es kommt also bei der Behandlung der Wunder gar nicht darauf an, ihre Wirklichkeit zu beweisen, das wäre ein vergeblicher Versuch, sondern sie in ihrem Geiste aufzufassen und auszulegen. Was die Wunder Christi betrifft, so verrichtet nicht Christus diese Thaten, sondern Gott. Wollten wir sie Christo zuschreiben, so würde er ins Uebernatürliche gerückt und sein ganzes Erlösungswerk würde als Phantasmagorie erscheinen. Ueberhaupt ist bei der Behandlung der Wunder ein feiner pädagogischer Takt nöthig; die plumpe, materialistische Behandlung derselben führt in ihren Consequenzen zu Aberglauben und Verdüsterung des religiösen Sinnes, zu Fanatismus und Haß.

Mag der Lehrer nun auch zu den Wundern stehen, wie er wolle, in keinem Falle darf er bei der Erzählung der biblischen Geschichte Kritik anwenden; das hieße zerstören, anstatt aufbauen,

das hieße den göttlichen Funken im Herzen des Kindes auslöschen, anstatt ihn zu einer erwärmenden und belebenden Macht anzufachen.

Ueberhaupt enthalte sich der Lehrer möglichst der Erklärung — und damit kommen wir auf die Form der Darstellung. Eine Darstellung, die sich selbst erst noch erklären müßte, brächte die Wahrheit auf Umwegen nahe. Das ist für die Wahrheit selbst gefährlich, denn das auf Umwegen Herbeigebrachte erweckt allemal Argwohn und kann nie direkt wirken. Man bediene sich also in der biblischen Geschichte einer Sprache, die dem Kindesalter angemessen ist. Die Frage, über die große Abhandlungen geschrieben sind, ob das Bibelwort im Unterrichte beizubehalten ist, löst sich also ganz einfach: wenn es dem kindlichen Standpunkt angemessen ist, ja, wenn nicht, nein. Der Mensch ist die Hauptsache, nicht der Stoff. Der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig. Wird ein bestimmtes Wort vorgeschrieben, dann wird einmal die Selbstthätigkeit des Lehrers zerstört und damit das Mittel der persönlichen Einwirkung genommen, dann aber wird das Kind auch in Formen gezwängt, die ihm nicht passend sind, es fühlt sich unbehaglich, es findet keine Befriedigung bei diesem Unterrichte und damit ist sein Herz verschlossen.

Eine dem Kinde fremde Sprache ist nicht anschaulich, und Anschaulichkeit ist die Hauptform für die Darstellung der biblischen Geschichte. Curtmann sagt sehr wahr: „Anschauungen, Thatsachen thun hier, wie überall im Kinderleben, die Hauptsache; Gerede hingegen, sei es auch das salbungsreichste, verfehlt den Zweck, führt zu Unglauben. . . . Man trete nicht zu frühe mit Erklärungen zwischen die Vorstellung von der unmittelbaren Einwirkung Gottes auf die Erde und verstatte auch dem Wunderglauben Raum, bis dahin, wo er sich vergeistigen kann.“*) Vorzüglich ansprechend für das Kind ist die poetische Darstellungsweise, die durchaus nicht aus dem Religionsunterrichte entfernt werden sollte. Eine ideale Wahrheit unter einem anschaulichen Bilde dargestellt, pflanzt sich fester ins Herz, als eine ganze Abhandlung in Abstraktionen. Wir stimmen Palmer vollständig bei, wenn er sagt**): „Die poetische Anschauungsweise als die wahrhaft kindliche, wahrhaft volksthümliche und wahrhaft religiöse, muß der Schule erhalten bleiben. Ein großer Theil der Schuld, daß so viel irreligiöse oder wenigstens indifferente Kälte auch unters Volk gekommen, fällt der poesielosen Behandlung des religiösen Lehrstoffes nicht blos durch Rationalisten, sondern auch durch Supranaturalisten zur Last.“ — Daß Bilder das Kindesgemüth ungemein ansprechen und daß durch diese die wörtliche Darstellung ungemein belebt und fest eingepflanzt wird, ist eine anerkannte Wahrheit. Wenn eine Mutter ihren Kindern die biblische Geschichte in Bildern vor Augen stellt, dann haften diese viel sicherer in den Herzen, als durch die Darstellung allein im Wort. Biblische Bilder sollten deshalb auch den biblischen Geschichtsunterricht des Lehrers eindringlicher machen.

Soll der Lehrer die biblische Geschichte mit seinem eigenen Geiste durchdrungen haben und im Geiste der Schrift sie erzählen, so ist es nöthig, daß er selbst die Geschichte aus der Quelle schöpfe, nicht blos aus den biblischen Geschichtsbüchern. Aus der Bibel wähle er den Stoff selbst-

*) Schwarz-Curtmann: Lehrbuch der Erz. und des Unterrichts. II. S. 409.
**) Evangel. Pädagogik. II. 172.

ständig aus und verarbeite ihn. Das Kind soll aber erst am Schlusse der Schulzeit in die Bibel selbst eingeführt werden. Das Wort des Lehrers und die katechetische Thätigkeit in der Schule bildet in der Aneignung der biblischen Geschichten die Hauptsache. Ich halte ein biblisches Geschichtsbuch für den Unterricht selbst für unnöthig: es liegt beim Gebrauche eines solchen die Gefahr nahe, daß das Wort eines solchen Buches den Geist nicht zur Geltung kommen läßt. Allenfalls möchte ein solches Buch zur Repetition auf den obern Stufen zuzulassen sein; aber das ist fast nicht nöthig, denn die Geschichten sollen nicht von den Kindern zu Hause gelernt, sondern vom Lehrer in der Schule eingeübt werden. Wir erklären uns entschieden gegen alles mechanische Memoriren; der Unterrichtsstoff darf ja überhaupt nicht allzu reich bemessen sein. Und wenn man z. B. für die Weltgeschichte den Kindern nur Leitfäden in die Hand gibt, so sollte man dies für die biblische Geschichte, die vornehmlich durch ihren idealen Gehalt auf das Gemüth des Kindes, also hauptsächlich durch die lebendige Darstellung im Worte, Leben im Geiste erwecken soll, um so viel mehr fordern. Auf der obersten Stufe wird das Kind ja doch in die Bibel selbst eingeführt, so daß also hier das biblische Geschichtsbuch ganz überflüssig wird.

2. Die biblische Lehre, wie sie etwa im Katechismus zusammen gestellt ist, bedarf nicht vieler besonderer didaktischer Ausführungen. Es finden auf den im zweiten Abschnitte gegebenen Stoff nur die allgemeinen didaktischen Regeln ihre Anwendung, und es bleiben besondere Fragen hier kaum zu beantworten übrig.

Nur auf eins muß ich hinweisen. Die Lehre, die die beiden ersten Theile (Gott und Christus) umfaßt, basirt auf äußerlich gegebenen Thatsachen, die Lehre des dritten Theiles (Heiligung) auf innerlicher Erfahrung. Hat das Kind schon diese innerliche Erfahrung, damit die Lehre darauf sich auferbauen könne? Bis zum 14. Lebensjahre schwerlich, wenigstens nur in sehr unvollkommener Weise; es wäre aber eine Versündigung an der Menschennatur, wollte der Lehrer eine solche Erfahrung, etwa durch Bußübungen oder dergl., erzwingen; eine solche methodistische religiöse Bildung würde nur zur innern Unwahrheit und zu asketischen Verirrungen führen. Ich würde darum diesen Theil des Unterrichts, der eigentlich psychologische Darlegungen enthält, auf die Zeit nach dem 14. Lebensjahre verlegen. Aber das gestatten nun einmal die Verhältnisse nicht; da der Lehrer sich nun bei diesem Theile des Unterrichts wenig oder gar nicht auf die innere Erfahrung berufen kann, so muß er sich damit behelfen, daß er die Wahrheit seiner Lehre durch Bilder oder Gleichnisse erweist. Ich habe es stets so gehalten und dadurch die Gefahren vermieden, die eine vorzeitige Betrachtung innerer Seelenvorgänge mit sich führt, habe aber auch stets darauf hingewiesen, daß diese Lehre ihnen zur vollen Wahrheit erst durch die spätern Erfahrungen des Lebens werden könne. Seelenzustände anderer Personen, wie sie in der biblischen oder der allgemeinen Religionsgeschichte auftreten, sowie die lyrischen Ergüsse in den Psalmen und evangelischen Liedern müssen hier ebenfalls zur Erläuterung dienen und diesen Theil des Unterrichtes fruchtbar machen.

Daß hier die katechetische und heuristische Lehrform am Platze ist, bedarf keines Beweises. Das Kind hat schon eine Summe religiöser Vorstellungen empfangen und aus diesen soll eben die Lehre

gewonnen werden, wobei das Kind durch geschickt angelegte Fragen zum eigenen Auffinden der abstrakten Wahrheit angeleitet werden muß. Auch Palmer stimmt hiermit überein, wenn er sagt*): „Auf dieser Stufe ist erst das eigentlich katechetische Verfahren, im engern, formellen Sinne genommen, an seinem Platze; und so viel Böses auch die wohlmeinenden Pädagogen unserer Tage dem Katechisiren nachgesagt haben, so trifft das Alles doch nur die lederne, geistlose Art, wie dasselbe von vielen Individuen in Kirche und Schule betrieben wird, während das erbauend-belehrende Gespräch, man mag sagen, was man will, immer wieder die nächstliegende, natürlichste, Kinder und Lehrer frisch erhaltende und erfreuende Lehrform bleibt." —

Daß die Lehre sich auf die Bibel stützen muß, daß also hier vor allen Dingen gehaltvolle und sentenzenreiche Sprüche heranzuziehen sind, bedarf keiner weitern Begründung. Diese Lehre soll ja im Grunde weiter nichts sein, als eine logisch geordnete und unter allgemeinen Gesichtspunkten zusammengefaßte Darstellung der religiösen Wahrheiten, wie sie die heilige Schrift enthält. Die Hauptstellen müssen dem Gedächtnisse fest und sicher eingeprägt werden; das Kind muß auch wissen, wo etwa hervorragende Sprüche zu finden sind. Hier hört auch das Zuthun des Lehrers auf; die Sprüche dürfen nicht geändert werden, sondern sind genau nach den Worten der Schrift zu lernen. Wenn ich mich früher gegen die Massenhaftigkeit des Memorirstoffes und gegen die mechanische Aneignung erklärt habe, so will ich damit doch nicht einer sentimentalen Spielerei das Wort geredet haben, die das Kindesgemüth verweichlicht. Wo gelernt wird, muß fest und sicher gelernt werden; auch darin muß sich der volle Ernst der Sache zeigen. Auch der geistige und sittliche Erwerb verlangt Anstrengung und die Freude an diesem Besitzstande und die Achtung vor ihm wächst um so mehr, je mehr der Mensch durch eigene Thätigkeit und Anstrengung dazu gelangt ist.

Hiermit schließe ich die Abhandlung über den Religionsunterricht. Wenn etwa einer unserer Leser die Ausstellung machen sollte, daß der Lehrer darin nicht unmittelbar zu verwerthende praktische Anweisung finde, so erwidere ich darauf, daß eine solche Darstellung gar nicht meine Absicht war und auch nicht in dem Zwecke eines „Wegweisers" liegt. Ein Wegweiser will eben nur das Ziel angeben und etwa auf die rechten Pfade hinweisen; er verlangt eben vom Lehrer, daß er selbstständig und selbstthätig seine Wege gehe. Diese Selbstständigkeit ist aber vor allen Dingen auf dem sittlichen Gebiete innere Nothwendigkeit.

V.

Zur Literatur.

Die Zahl der Schriften über und für den Religionsunterricht ist eine so große geworden, daß es einem einzelnen Manne Jahre kosten würde, wollte er sie alle genau durchgehen und danach seine Empfehlungen einrichten, ganz abgesehen von der Unmöglichkeit ihrer Beschaffung.

*) Evangel. Pädagogik. II. S. 174.

Es dürfte deshalb wohl zu entschuldigen sein, wenn ein oder das andere Werk, das Empfehlung verdiente, trotzdem ich eine möglichst genaue Umschau in Katalogen, Anzeigen u. s. w. abgehalten habe, übersehen ist. Auch muß ich mich bei meinen Anführungen theilweise auf das Urtheil Anderer berufen. Ich glaube aber wohl versichern zu können, daß ich nur Zweckmäßiges oder Hervorragendes angeführt habe. Manche Bücher sind zu theuer, als daß ein einzelner Lehrer sie anschaffen könnte; nun dann gibt die Anführung wenigstens den Weg an, wo dies oder jenes zu finden ist, und wenn später Schulbibliotheken auch für die Volksschulen eingerichtet werden, dann dürften die angeführten Werke darin wohl Platz finden.

Was meine Beurtheilungen betrifft, so werde ich mich frei halten von allem Orthodoxismus d. h. von der Anschauung, daß meine Ansichten, meine Richtung die allein richtige und darum unfehlbar sei. Es gibt — namentlich in Bezug auf theologische Systeme — nicht nur einen orthodoxen, sondern auch einen liberalen Orthodoxismus, der eben keine andere Meinung, als seine eigene gelten lassen will. Solchen Prinzipien huldige ich nicht, ich halte vielmehr die Meinung von der eigenen Unfehlbarkeit gerade in solchen Dingen, wo unser Wissen doch immer nur Stückwerk bleiben wird, für unsittlich. Deshalb darf sich der Leser nicht wundern, wenn ich Schriften von verschiedener Richtung empfehle, sofern sie nur für die Pädagogik Werth haben. Die Pädagogik — die vernunft- und naturgemäße Pestalozzi's — nimmt nicht Partei für ein besonders theologisches System oder eine kirchliche Partei: sie steht über den Parteien; sie kann ihre Zwecke ebensowohl mit dem katholischen wie mit dem evangelischen Lehrbegriff erreichen. Es hieße ihre hohe Bedeutung zurücksetzen, wollte man sie zur Dienerin irgend eines Systems, einer Partei machen. Es soll deshalb kein Buch seiner theologischen Richtung wegen zurückgewiesen werden, es müßten denn ethische Bedenken gegen diese Richtung vorhanden sein.

---

1. Allgemeine Schriften über den Religionsunterricht.

1. **Pestalozzi's Werke.** Vergl. Wegweiser 1. Th. S. 105.

Wenn Pestalozzi auch nicht eine spezielle Schrift über den Religionsunterricht geschrieben hat, so gipfelt doch sein ganzes System in der sittlich-religiösen Bildung und es finden sich theils Andeutungen, theils weitere Ausführungen über die religiöse Bildung in allen seinen Schriften, die mehr oder weniger das Prinzip berühren und darum grundlegend sind. Vor allen empfehle ich Lienhard und Gertrud, worin der Leser die Grundzüge der religiösen Bildung in Verbindung mit der praktisch-bürgerlichen angedeutet findet; insbesondere aber bilden Pestalozzi's Ideen über „Religion" und „Aberglauben und Abgötterei" im 50. und 51. Kapitel des 5. Theiles (Werke. V. S. 175 u. flgde.) eine Perlenschnur tiefer Sentenzen über das Wahre und Falsche in der Religion. Sonst empfehle ich noch besonders die „Abendstunde eines Einsiedlers" (I. S. 53 u. flgde.) und „Religiöse Menschenbildung" (XVIII. S. 284 u. flgde.)

2. Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. Pädagogische Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Von A. W. Grube. Leipzig. Friedrich Brandstetter. 1855. 24 Sgr.

Wenn diese kleine Schrift auch nicht speziell auf die Schule berechnet ist, so enthält sie doch grundlegende Ideen auch für die Schulzucht, die namentlich durch ihre psychologischen Wahrheiten dem Lehrer Licht über seine höhere Aufgabe bringen können. Der der pädagogischen Welt rühmlichst bekannte Verfasser sagt im Vorworte: „Ich wollte, hineingreifend ins volle konkrete Leben, den Lehrer zugleich auf einen freien Standpunkt führen, wo er im Besitz des Prinzips den Stoff selber beherrschen lernt... will man von der sittlichen Bildung des Kindes reden, so muß man auch die religiöse d. h. christliche Erziehung als Basis anerkennen und festhalten. Selbstverständlich war hier nicht die dogmatische, sondern die ethische Seite des Christenthums in den Vordergrund zu stellen." — Der Verfasser gibt nicht ein System der Erziehung, sondern er behandelt einzelne Fragen unter folgenden Ueberschriften: 1. Ueber Charakterbildung und Standeserziehung. 2. Von christlicher Kinderzucht. 3. Das anschauende Denken. 4. Wollen und Thun. 5. Von der Macht des Beispiels. 6. Von den praktischen Begriffen und ihrem Verhältniß zur Gemüthsbildung. 7. Vom Gedächtniß. 8. Ueber Spiele und Spielfreudigkeit unserer Jugend. 9. Von der Einbildungskraft und ästhetischen Bildung.

3. Der Religionsunterricht in der Volksschule, nach den Forderungen der Pädagogik und den freieren protestantischen Anschauungen der Gegenwart, dargestellt von August Lüben, Seminardirektor in Bremen. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1870. 4 Sgr.

Der Verfasser gibt kurze und übersichtliche Sätze über folgende Punkte: Aufgabe des Religionsunterrichtes; Umfang desselben; Mittel für denselben; Vertheilung des Stoffes; Unterrichtsverfahren im Allgemeinen und für die einzelnen Stufen; Hülfsmittel. — Die religiöse Bildung soll der nationalen sich einordnen; die Bibel soll die Grundlage bilden; die Kinder sollen nicht zu einem bestimmten Glaubensbekenntniß abgerichtet werden — das sind etwa die Grundzüge des Schriftchens, welche mit Hindeutungen auf das praktische Verfahren weiter ausgeführt werden.

4. Theologisches Universal-Lexikon zum Handgebrauche für Geistliche und gebildete Nichttheologen. Elberfeld 1868. R. L. Friderichs. 2 Bände. 5 Thlr.

Ein den Anforderungen der heutigen Wissenschaft entsprechender, sicherer und bequemer Wegweiser für alle Fragen, die das Gebiet der Theologie und der ihr verwandten Wissenschaften berühren, herausgegeben von einer Anzahl Gelehrter und praktischer Geistlichen. Bei aller Anerkennung und Verwerthung der neusten Forschung auf diesem Gebiete ist die Objektivität des Werkes besonders lobend hervorzuheben. Für den Religionsunterricht ist dieses Lexikon von besonderem Werthe, da der Lehrer über alle hierher gehörigen Fragen und Data, namentlich aus der Bibel und der Kirchengeschichte, klare und gewissenhafte Erklärung findet.

5. Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts in der Schule. Ein Beitrag zur Lösung dieser Fragen von Karl Richter. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig 1870. Fr. Brandstetter. 28 Sgr.

Der Verfasser wirft erst einen Blick auf die geschichtliche Entwickelung der Schule: Bis zum 17. Jahrhundert gehörte die Schule

ganz der Kirche an, erst kam der Küster, dann der Schulmeister; eine Umwandlung des Religionsunterrichtes kam erst durch Pestalozzi, freier wurde die Schule aber erst, seit der Staat Lehrerseminare gründete; doch die Schulaufsicht der Geistlichen blieb und durch die Reaktion wurde die Schule den Geistlichen und dem Confessionalismus noch mehr in die Hände geliefert. Er spricht dann über **Emancipation**, die nach Diesterweg nicht eine Trennung der Schule von der Kirche, oder gar von der Religion sein soll, sondern die Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen und die Leitung derselben durch theoretisch und praktisch gebildete Männer. Der Religionsunterricht soll pädagogisch ertheilt werden, der Confessionalismus gehört nicht in die Schule. Die Reform des Religionsunterrichtes will der Verfasser dadurch anbahnen, daß er die dogmatischen Lehrsätze ausschließen und nur die sittlichen Grundsätze aufgenommen wissen will, neben der Sittenlehre hauptsächlich die Lehren von Gott und der Unsterblichkeit. Bis zum 10. Lebensjahre soll der Vorbereitungsunterrricht gehen, der hauptsächlich sittliche Gedanken enthalten soll. Verfasser spricht sich im Allgemeinen gegen die biblische Geschichte des Alten Testaments aus. Erweiterung der Elternliebe zur Menschen- und Gottesliebe ist Zweck dieses Vorbereitungskursus. Der eigentliche Religionsunterricht soll mit dem 10. Jahre beginnen und sich hauptsächlich an die Geschichte des Lebens Jesu anschließen. Dabei werden mehrfach methodische Winke gegeben, die Beachtung verdienen.

6. **Die Reform des christlichen Religionsunterrichtes.** Ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage. Von **Bernhard Bähring.** Berlin 1872. F. Henschel. 15 Sgr.

Wir führen zur Charakteristik dieser Schrift einige Sätze aus dem letzten Kapitel an: „Die Idee des allgemeinen Priesterthums aller Christen ist die Grundidee, durch deren fortgehende Verwirklichung die christliche Religiosität in gesunder Entwickelung erhalten wird.“ — Die Verwerthung der gesicherten Resultate der freien Wissenschaft ist für den Religionsunterricht zur zeitgemäßen Reform desselben unentbehrlich.“ — „Dogmatische und moralische Vorschriften pflanzen noch kein Christenthum.“ — „Die **geschichtliche** Methode entspricht ebenso dem Wesen des Christenthums, als dem pädagogischen Bedürfnisse. Objective Grundlage derselben ist die heilige Schrift.“ „Die Frage eines confessionell getrennten oder gemischten Religionsunterrichtes ist nicht ohne organische Mitwirkung der Gemeinden zu entscheiden.“ — Der Verfasser tritt namentlich gegen den kirchlich-confessionellen Unterricht in der Schule auf und hebt dagegen den geschichtlichen hervor. Und hierin liegt die Bedeutung des Schriftchens, daß es mit ebenso viel Wärme als Klarheit die biblische Geschichte von einem höheren Gesichtspunkte erfassen lehrt, indem es sowohl den idealen Gehalt der Geschichte, als auch ihre Bedeutung für das Princip der allgemeinen Menschenbildung klar darlegt.

In folgenden Werken finden sich weitere Abhandlungen über den Religionsunterricht im Allgemeinen:

7. **Pädagogischer Jahresbericht** für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Im Verein mit nahmhaften Pädagogen herausgegeben von August Lüben, Seminardirektor in Bremen. 23 Jahrgänge. Leipzig 1872. Fr. Brandstetter. (Die Preise der einzelnen Jahrgänge sind verschieden, die ersten 7 kosten bis zu 2 Thlr., die folgenden über 2 Thlr.)

8. Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts von Dr. W. J. G. Curtmann. 7. revidirte Auflage des Schwarz-Curtmann'schen Werkes. 2 Theile. Leipzig und Heidelberg 1866. C. F. Winter. Ueber den Religionsunterricht handelt Th. II. S. 403—439. 1 Thlr. 10 Sgr.

9. Evangelische Pädagogik von Chr. Palmer. 2 Thle. 3. Aufl. Stuttgart 1862. J. F. Steinkopf. 2 Thlr. 5 Sgr.

10. Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminarien und Volksschullehrer. Von Dr. Fr. W. Schütze. 2. Aufl. Leipzig 1873. B. G. Teubner. 2 Thlr. 20 Sgr.

---

2. Werke zur Erklärung der Bibel und Bibelauszüge.

11. G. F. Dinter. Schullehrer-Bibel. A. T. 5 Bände. 3. Aufl. 1833—37. — N. T. 4 Bände. 4. Aufl. 1841—43. Neustadt a. O. J. K. G. Wagner. In neuster Zeit wieder herausgegeben in Dr. G. F. Dinters sämmtlichen Schriften. Durchgesehen und geordnet von Dr. J. Ch. B. Wilhelm. Plauen 1860. A. Schröter. Dazu gehört: Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen. 1. Band: Grundsätze der Behandlung. 2. Band: Grundsätze der Erklärung. 3. Band: Bibelunterredungen." 6 Thlr. 17¾ Sgr.

Klarheit und Einfachheit der Gedanken, praktische Anwendungen mit Hinweisen auf höhere moralische Wahrheiten zeichnen dieses Werk aus und machen es noch heute zu einer reichen pädagogischen Fundgrube für den Lehrer. Curtmann sagt: „Mögen die Stimmen getheilt sein, so behält dieses Werk doch entschieden pädagogischen Werth."

12. O. v. Gerlach: Die heilige Schrift nach Luthers Uebersetzung mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben. 6 Bände. Berlin 1863. Schlawitz. 5 Thlr. 25 Sgr.

Der Verfasser steht auf dem Standpunkte der lutherischen Theologie der früheren Zeiten; neuere Forschungen sind nicht benutzt.

13. F. G. Lisco: Die Bibel oder die ganze heilige Schrift des A. wie N. T.'s nach der Uebersetzung Dr. M. Luthers. Mit Erklärungen, Einleitungen u. s. w. Berlin. G. W. F. Müller. 1858. 5 Thlr. 6 Sgr.

Etwas freierer Standpunkt in der Erklärung, als bei Gerlach, aber mehr für theologische, als für pädagogische Zwecke geeignet.

14. C. K. J. v. Bunsen: Vollständiges Bibelwerk für die Gemeinde. In 3 Abtheilungen. 9 Bände. Leipzig 1858—70. F. A. Brockhaus. 20 Thlr.

„Eine meisterhafte Bibelübersetzung und eine ehrfurchtsvoll-besonnene Bibelkritik voll herrlicher Lichtblicke in die geheimen Werkstätten des göttlichen Geistes." (C. Bähring).

15. Protestanten-Bibel Neuen Testamentes. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Bruch in Straßburg, Prof. Dr. Hilgenfeld in Jena, Prof. Dr. Holsten in Bern, Prof. Dr. Holtzmann in Heidelberg, Dr. Krenkel in Dresden, Pfarrer Lang in Zürich, Prof. Dr. Lipsius und Kirchenrath Prof. Dr. Pfleiderer in Jena, Oberpfarrer Späth in Oldenburg und Gymnasiallehrer Ziegler in Berlin herausgegeben von Dr. Paul Wilhelm Schmidt und Dr. Franz von Holtzendorff in Berlin. Leipzig 1872 und 73. Joh. Ambrosius Barth. 3 Thlr. 20 Sgr.

Zur Charakteristik und Empfehlung führe ich einige Sätze aus der Vorrede Fr. v. Holtzendorff's an: „Die Bibel ist eine durch die Geschichte der Menschheit fortströmende Quelle unseres Glaubens ... Der Inhalt und die Aechtheit, sowie die Entstehung der einzelnen Stücke und die Zweckvorstellungen ihrer Verfasser unterliegen in unbeschränktem

Umfange der wissenschaftlichen Untersuchung ... Was wir als Widersprüche in der Bibel offen zugestehen, bedeutet nicht mehr, als die Wellenschwingungen eines in der Tiefe unbewegten Ozeans ... Nicht im mystischen Dunkel des Uebernatürlichen, sondern im Lichte der Geschichte wächst das Ansehen der Bibel ... Unsre Protestantenbibel geht aus der Ueberzeugung hervor, daß selbst Diejenigen, welche gebildet sind oder sich dafür halten, einer Führerschaft auf dem Wege, der zum Verständniß der Bibel führt, dringend bedürftig sind und daß die heutige Wissenschaft den Beruf hat, die Geschichte der urchristlichen Zeit dem Verständniß des Volkes näher zu bringen. Protestantischer Glaube hat die Kluft zwischen Klerus und Laienwelt aufgehoben; protestantische Wissenschaft hat dahin zu wirken, daß nicht neben einer auf die Hochschule beschränkten biblischen Geheimlehre jene unreifen Vorstellungen fortwuchern, welche der öden Rechtgläubigkeit früherer Jahrhunderte entsprangen ... Die Wissenschaft ehrt den Zweifel, welcher unter dem Titel des Unglaubens von den Eiferern kurzweg der Verdammniß überliefert wird. Denn der Glaube, der wissenschaftliche Prüfung scheut, oder die menschliche Vernunft in religiösen Dingen gering schätzt, entbehrt des sittlichen Werthes. Die Herausgeber der Protestantenbibel bekennen sich zu dem Glauben, daß der Anfeindung zwischen Vernunft und Glauben, zwischen Religion und Wissenschaft ein Ende gemacht werden muß, wenn unser Volksleben gedeihen soll."

Das etwa sind die Prinzipien, die bei der Abfassung dieses trefflichen Werkes maßgebend gewesen sind. Die Sprache Luthers liegt zu Grunde, der Text der Uebersetzung ist aber berichtigt; erklärende Anmerkungen und Verweisungen erleichtern das Verständniß, kürzere Einleitungen zum Ganzen wie zu den einzelnen Stücken geben einen Einblick in die geschichtliche Stellung des biblischen Urkundenbeweises. Ich kann dieses Werk, das nicht den Buchstaben und die äußere Form, sondern den Geist sucht, den Lehrern zum Studium und zur Orientirung nur dringend empfehlen.

16. Praktische Einleitung in die Bücher des Alten und Neuen Testamentes. Zum Gebrauche für Lehrer an höheren und mittleren Schulen. Von Ad. Schumann. Berlin 1848. G. Reimer. 2 Thlr. 7½ Sgr.

Der Verfasser hat die Resultate der Kritik bei der Abfassung dieses Werkes zu Grunde gelegt, aber er hält den hohen Werth und den göttlichen Ursprung der heiligen Schrift entschieden fest. Er gibt den Inhalt jedes Buches an, zeichnet das Charakteristische in Sprache, Darstellung und Geist, führt vor, was bisher über jeden Verfasser, seine Zeitverhältnisse, seine persönliche Lage und sonstige Umstände ermittelt ist, gibt Bemerkungen über einzelne wichtige Punkte und Lehren in den biblischen Büchern und liefert so dem Lehrer ein reiches praktisches Material, das er sich freilich erst für seine besondern Zwecke zurecht legen muß.

17. Bibelkunde. Von Emil Postel. 6. Aufl. Langensalza 1871. F. G. L. Greßler. 1 Thlr. 7½ Sgr.

Ein reicher Stoff für das Geschichtliche und Geographische, klare Angabe des Inhalts der einzelnen Bücher mit Bezeichnung hervorragender Sentenzen zeichnen dies Buch aus; die Ergebnisse der neuern Kritik in Bezug auf die Verfasser, Zeit der Abfassung u. s. w. sind leider gänzlich ignorirt.

18. Kurzgefaßte Bibelkunde für Lehrer und Lehrerinnen an Bürger- und höhern Töchterschulen von A. Merget, Seminar-Direktor in Berlin. Berlin 1871. Plahnsche Buchhandlung (Henri Sauvage). 8 Sgr.

Lehnt sich an das Werk von Bunsen an und gibt hauptsächlich den Inhalt der einzelnen Bücher an. Außerdem enthält das Buch eine Zeittafel der biblischen Geschichte, die Geographie des heiligen Landes, einen Abschnitt über Münzen, Maße und Gewichte, sowie einen über die Resultate der wissenschaftlichen Kritik der Bibel (letzterer läßt einen festen Standpunkt vermissen), und zum Schluß ein Kapitel über „die Weltgeschichte der alten Zeit, zur Vergleichung und Erläuterung der biblischen Geschichte".

19. Rettig: Bibelkunde. 5. Aufl. Hannover 1845. 20 Sgr.

Von Curtmann als ein „sehr schätzbares Hülfsmittel" empfohlen.

20. Biblisches Wörterbuch, enthaltend eine Erklärung der alterthümlichen und seltsamen Ausdrücke in M. Luthers Bibelübersetzung. Für Geistliche und Lehrer. Von Dr. W. U. Jütting. Leipzig 1864. B. G. Teubner. 1 Thlr.

Eine nach dem Alphabet geordnete ausführliche Erklärung der Herkunft, der Entwickelung, des frühern und des jetzigen Gebrauches aller in der Lutherschen Bibel sich findenden schwierigen Wörter, namentlich derjenigen, die entweder jetzt erloschen sind oder die ihre Bedeutung mehr oder weniger geändert haben. Der Verfasser wollte damit zugleich die Herrlichkeit unserer Muttersprache und der Lutherschen Sprache besonders und die Methode der historischen Schule (nach Grimm), die Sprache zu erforschen, darlegen. Insofern hat das Werk auch einen grammatischen Werth.

21. Die heilige Schrift des A. T.'s im Auszuge für den Schulgebrauch. Nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luthers. Cöthen 1868. P. Schettler. 24 Sgr.

Es ist in neuerer Zeit vielfach die Frage behandelt worden, ob in der Schule die ganze Bibel, oder nur ein Auszug — namentlich vom Alten Testament — in Gebrauch zu nehmen sei. Ein Auszug, wie der obige, hat gewiß seine großen Vorzüge. Es sind ausgeschieden die Geschlechtsregister, die Verordnungen über den jüdischen Opferdienst und die jüdischen bürgerlichen Gesetze, alle Wiederholungen und solche Geschichten, die für den Unterricht weniger fruchtbar zu machen sind, sowie alle anstößigen Stellen; Uebersetzungsfehler haben eine Berichtigung, ganz veraltete und unverständliche Ausdrücke eine Umänderung erfahren. Sonst ist aber die Sprache Luthers und die Kapitel- und Verseintheilung beibehalten; die Nummern der weggelassenen Kapitel und Verse fehlen. — Dieser Bibelauszug ist also mit vielem pädagogischen Takt, sowie mit Ehrfurcht vor der heiligen Schrift angefertigt und verdiente wohl eine allgemeine Einführung in die Schulen.

---

3. Biblische Geschichten.

Einleitung. Das Bedürfniß, den geschichtlichen Inhalt der heiligen Schriften in übersichtlichem und harmonischem Zusammenhange darzustellen, hat sich schon früh herausgestellt. Die älteste biblische Geschichte ist die von Josephus, einem jüdischen Geschichtsschreiber (Antiquitates Ju-

daicae), der um 103 nach Christo starb. Es erschienen dann mehrere Bearbeitungen der neutestamentlichen Geschichten in griechischer und lateinischer Sprache, von denen ich nur die Evangelienharmonie Tatians, eines Gnostikers um die Mitte des 2. Jahrhunderts, anführe, die im 9. Jahrhundert in die fränkische Sprache übersetzt wurde; Augustin († 430) stellt in seiner Schrift: de catechizandis rudibus die biblische Geschichte als Grundlage des Religionsunterrichtes dar. Im Mittelalter erscheinen noch mehrere lateinische Bearbeitungen; wir übergehen diese, da sie aufs Volksleben wohl keinen Einfluß ausübten, dagegen sind rühmlichst zu erwähnen: Der Heliand, ein in altniederdeutscher Sprache mit alliterirenden Versen verfaßte poetische Darstellung des Lebens Jesu von klassischem Werthe (übersetzt von K. Simrock und von G. Rapp. Stuttgart 1856, bei S. G. Liesching); ferner der Krist von Otfried von Weißenburg (in dem der Reim zuerst auftritt), beide aus dem 9. Jahrhundert. Im Mittelalter scheinen neben den 3 Stücken: Gebote, Glauben und Vaterunser die Sonntagsevangelien im Volksunterrichte gebraucht zu sein (ihre abgeschliffene Sprache, ihr rythmischer Takt in Luthers Bibelübersetzung läßt vermuthen, daß Luther diese Stücke dem Volksmunde entnommen hat), doch ist bis jetzt darüber noch nichts Gewisses bekannt.

Luther hielt die biblischen Geschichten hoch, er verfaßte ein Passionsbüchlein mit Bildern (1521).

Die erste vollständige biblische Geschichte: „Biblischer Auszug oder Historien mit Bildern" ist vor 1577 vom Frankfurter Prediger H. Beyer verfaßt; sie wurde von Justus Gesenius fortgesetzt, die 3. Auflage erschien 1719. — Mehr Eingang in die Schule fanden die „Zweimal 52 auserlesenen biblischen Historien aus dem Alten und Neuen Testament von Johannes Hübner, Rektor am Johanneum zu Hamburg", die 1714 zuerst erschienen; er fügte jeder Geschichte Repetitionsfragen und gereimte gottselige Gedanken bei. Dieses Buch hat sich bis in unsere Zeit erhalten und ist von andern mehrfach bearbeitet worden, so von Rauschenbusch (Schwelm 1809 und flgde.), ganz neuerdings von B. C. F. Steiner, Pfarrer in Catharinau (Hübners biblische Geschichte für Schule und Haus, durchgängig verbessert, großen Theils umgearbeitet und mit ganz neuen nützlichen Lehren versehen. 4. Auflage. Rudolstadt 1873). — Auch A. H. Franke und die Philanthropen pflegten die biblische Geschichte in ihren Schulen.

Der Erklärungssucht und dem Hineintragen fremder Gedanken trat Pestalozzi entgegen. Er läßt in „Lienhard und Gertrud" die Mutter mit ihren Kindern die Bibel lesen, die Hauptstellen dem Gedächtniß einprägen. Damit hat er principiell die biblische Geschichte in ihrer einfachen Wahrheit als Unterrichtsgegenstand gesetzt und wenn er selbst auch nicht ein Lehrbuch hierzu verfaßt hat, so sind doch seine unmittelbaren wie seine mittelbaren Schüler (Henning, Harnisch, Zeller, Zahn und Andere) in dieser Richtung vorgeschritten.

Seitdem haben sich die Bearbeitungen der biblischen Geschichte so vermehrt, daß man darüber eine eigne Bibliographie aufstellen könnte. Ich führe einige der vorzüglicheren an, soweit sie mir bekannt sind, und zwar sowohl solche, die dem Lehrer zur Vorbereitung und Vertiefung, als auch solche, die für die Kinder zur Repetition dienen können.

22. Die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Religionsgeschichte. Ein biblisches Lehr- und Lesebuch für die reifere Jugend. Von **Bernhard Bähring**, evang.-prot. Pfarrer. 1. Abth.: Das Alte Test. — 2. Abth.: Das Neue Test. — Leipzig 1870. F. A. Brockhaus. à 20 Sgr.

Nach einer werthvollen Einleitung über die Bibel und die biblische Geschichte gibt der Verfasser die biblische Geschichte in fortlaufender Erzählung und übersichtlicher Eintheilung, indem er die treibenden Ideen hervorhebt und den Zusammenhang mit der allgemeinen Welt-, namentlich der Kulturgeschichte wenigstens andeutet. Seinen Standpunkt zeichnet der Verfasser dadurch, daß er dieses Werk als einen Versuch bezeichnet, „mittelst besonnener Verwerthung der möglichst gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen der neueren Zeit diesen wichtigen Zweig des christlichen Religionsunterrichts der Schule wieder werthvoller und fruchtbringender zu machen". In seiner Auffassung schließt er sich dem Bunsen'schen Bibelwerke an. Nicht blos der reiferen Jugend, sondern jedem Gebildeten, namentlich auch dem Lehrer ist diese geistvoll und mit Umsicht abgefaßte Darstellung der biblischen Geschichte zu empfehlen.

23. Der biblische Unterricht in der Volksschule. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer von **C. A. Gerhard v. Zezschwitz**, Dr. und ordentlicher Professor der Theologie, Universitätsprediger zu Erlangen. 2. Aufl. Leipzig 1874. J. C. Hinrichs. XVI. u. 240 S. 1 Thlr.

Diese Schrift bildet einen Theil von dem größern Werke desselben Verfassers: „Die kirchliche Katechetik", der jedoch in sich abgeschlossen und deshalb auch ohne die übrigen verständlich ist. Sie behandelt den Unterricht in der biblischen Geschichte mit den verwandten Disziplinen (Bibellesen, Bibelkunde 2c.) als einen Theil der Katechese. Aus der Definition dieses Begriffes läßt sich auch die Richtung des Buches charakterisiren; der Verf. sagt: „Der Begriff Katechese befaßt das gesammte kirchliche Unterrichtsverfahren, durch welches den kirchlich Unmündigen der positive Lehrstoff christlicher Offenbarung in dem Umfange und Maße erkenntnißmäßig angeeignet wird, daß sie befähigt werden, in eigner Ueberzeugung und mit vollem Bewußtsein der erforderlichen Personentscheidung ihren kirchlichen Gliedschaftszusammenhang bekenntnißmäßig zu bethätigen und an der weiteren Aufgabe wechselseitiger Erbauung der Kirchenglieder (Cultus und Homilie) selbstthätig Antheil zu nehmen." Diese alleinige kirchliche Zweckbestimmung unterscheidet die Ausführungen des Verfassers wesentlich von den oben dargelegten, doch ist das Buch nicht im orthodoxistischen Geiste verfaßt. Es ist eine Arbeit von wissenschaftlichem Werthe, aus der der Lehrer viel lernen kann; leider ist die Sprache etwas hoch. Als besonders empfehlenswerth erscheint das mit vieler Mühe zusammengetragene historische Material, das in der That geeignet ist, manches Vorurtheil zu nichte zu machen.

24. Charakterbilder aus der heiligen Schrift im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt und für Lehrer und Leser des Bibelwortes verfaßt von **A. W. Grube**. I. Th.: Das Alte Testament. II. Th.: 1. Abth.: Das Leben Jesu. 2. Abth.: Die Apostelgeschichte. Leipzig 1853 und 54. Fr. Brandstetter. 3 Thlr. 21 Sgr.

Der Verfasser stimmt ganz mit unserer Auffassung überein, wenn er sagt: „Die Hauptsache für den Schüler bleibt immer, daß er an den biblischen Ideen als solchen sich begeistere und den inwendigen Menschen

erbaue." Zu einer solchen Behandlung der biblischen Geschichte, also vornehmlich zu einem pädagogisch-praktischen Zwecke, sind diese Charakterbilder verfaßt, die nicht allein charakteristische Einzelbilder in schöner Sprache darbieten, sondern die zugleich in den Pragmatismus der Heilsgeschichte einführen. Grube hielt sich dabei ebenso fern von zersetzender Kritik („der Lehrer sei damit vorsichtig und zerstöre nicht mit dem Lichte des Kopfes die Wärme des Herzens"), als er das starre Festhalten an dem Buchstaben der Bibel, wodurch dieser selbst der schlechteste Dienst erwiesen und am allerwenigsten der Glaube gestützt werde, verwirft („der Geist der heiligen Schrift ist vor allem ein Geist der Wahrheit und nicht sklavischer Nachbeterei"). „Die Geschichte des Reiches Gottes geht nicht von äußeren Thatsachen aus, sondern von den innern des Gottesbewußtseins; sie hat in der Wahrheit der Idee die Wahrheit der Thatsachen . . . Der Dogmatiker, der in den „Wundern" eine Stütze sucht für die „Lehre", handelt ebenso verkehrt als der Rationalist, welcher die Wunder blos von ihrer leiblichen Seite betrachtet und mit seiner Kritik so lange am Körper der Geschichte herumschneidet, bis mit dem Tode desselben auch die Seele entflieht." Diese Charakterbilder sind gewiß geeignet, „den Lehrer des Bibelwortes zu einem freieren Standpunkte in Behandlung der biblischen Geschichte und den Lehrer der Bibel zur Freiheit der Erkenntniß der Wahrheit hinzuleiten". Daß die Orthodoxisten vor dem „Gifte" eines solchen Buches warnen, weil der Verfasser, trotzdem seine Charakteristiken geistvoll, wahrheitsgetreu, mit steter Berücksichtigung der Zeitverhältnisse u. s. w. abgefaßt seien, nicht buchstäblich an einen „leibhaftigen Teufel" und an Bileams „sprechenden Esel" glaubt, kann dem Buche nur zu um so größerer Empfehlung gereichen.

25. Lehrbuch der heiligen Geschichte. Ein Wegweiser zum Verständniß des göttlichen Heilsplanes nach seiner geschichtlichen Entwickelung von **Joh. Heinr. Kurtz**, der Theol. Doktor und ord. Prof. zu Dorpat, ord. Mitglied der hist. theol. Gesellschaft zu Leipzig, K. R. Staatsrath. 10. Aufl. Königsberg 1864. Gräfe und Unger. 28 Sgr.

Kurtz verwirft die Ergebnisse der neuern Forschungen, er will nicht einer spiritualistischen Verflüchtigung oder „einer dem Zeitgeist huldigenden Umgehung der ewigen Wahrheiten des Heils" huldigen, aber ebenso wenig „einem engherzigen Dogmatismus oder einer orthodoxistisch-stagnirenden Buchstäbelei"; er hat seine Arbeit unternommen „mit eben so bedingtem Gehorsam des Glaubens an das Wort Gottes als aufrichtiger und liebender Hingebung an die Prinzipien und die Auffassung der evangelischen Kirche". Aus diesen Worten ist der Standpunkt des Verfassers zu erkennen. An dem Buche verdient die Kürze und Reichhaltigkeit namentlich in Bezug auf die erklärenden Momente, ferner die pädagogisch-praktische Tendenz in der übersichtlichen Anordnung und Eintheilung des Stoffes hervorgehoben zu werden; auch hält dasselbe den pragmatischen Zusammenhang fest und kann deshalb auch mit Nutzen von solchen Lehrern gebraucht werden, die nicht auf dem dogmatischen Standpunkte des Verfassers stehen.

26. Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte für Schul- und Privatunterricht, mit besonderer Rücksicht auf die Fiedlersche biblische Geschichte; Ausgabe B. bearbeitet von **Aug. Schorn**, Königl. Seminardirektor in Weißenfels. Leipzig 1871. Dürr. 25 Sgr.

Das Werk soll zur Vorbereitung dienen, indem es den inneren psychologischen Zusammenhang in Wort und That der biblischen Personen

und den Pragmatismus darzulegen sucht, und die meist knapp zugemessenen Andeutungen der Schrift über die äußere Situation ergänzt. Das Bibelwort will es beibehalten wissen, oder nur leise und vorsichtige Aenderungen gestatten; es sucht da den Regulativen gerecht zu werden. — In der Einleitung werden beherzigenswerthe praktische Winke gegeben für die Behandlung der biblischen Geschichte; die biblische Geschichte selbst stellt der Verfasser mit eignen kurzen Worten ihrem Inhalte nach dar, indem er die erklärenden Anmerkungen, die im Allgemeinen trefflich sind, einflicht; oft ist seine erklärende Umschreibung aber dunkel, z. B. sagt er über das vermeintliche Wunder bei der Besiegung der Gibeoniter durch Josua: „Gottes Wunderkraft verschaffte Israel Licht der Sonne und des Mondes, bis sie die Feinde gänzlich geschlagen hatten. Die poetische Schilderung dieses Wunders ist aus einem alten Siegesliede entnommen."

---

27. Darstellung der biblischen Geschichte für Mittelschulen, zunächst für Präparandenanstalten verfaßt von Friedrich Michahelles, Pfarrer und Inspektor der Präparandenschule in Marktfest. Nürnberg 1873. R. Recknagel. 104 S. 10 Sgr.

Eine zusammengezogene Darstellung der geschichtlichen Thatsachen der Bibel, brauchbar in den obern Klassen mehrstufiger Schulen, in Präparandenanstalten und Seminarien. Der Verfasser schließt sich meist an Kurtz an.

28. Die biblische Geschichte. Von J. E. Holst, Pastor zu Wenden. 2. Aufl. Riga 1872. H. Brutzer & Co. (Besonderer Abdruck aus desselben Verfassers: Leitfaden zum Religionsunterricht für Schule und Haus.) 15 Sgr.

Für die Hand der Kinder passend; ohne sich sklavisch an die Sprache der Luther'schen Uebersetzung zu binden, weiß der Verfasser doch derselben gerecht zu werden. Die Auswahl ist — was nur zu loben — auf das nöthige Maß beschränkt, die Anordnung ist übersichtlich. Die Erzählung ist nicht durch Sprüche und Liederstrophen unterbrochen.

29. Stoffe für den Religionsunterricht mehrklassiger Schulen zusammengestellt und auf 7 Klassen und 8 Jahreskurse vertheilt von K. Th. Kriebitzsch, Direktor der höhern Töchterschule zu Halberstadt. 2. Aufl. Berlin, 1873. A. Stubenrauch. 10 Sgr.

Das praktisch eingerichtete Schulbuch enthält den gesammten Stoff für den Religionsunterricht einer 7klassigen Schule; Hauptinhalt bildet die biblische Geschichte. Die Vertheilung hätte ich anders gewünscht; die Schöpfung und der Sündenfall treten z. B. erst in der 4. Klasse auf; auch kann ich mich nicht mit den an die einzelnen Geschichten angehängten Bibelsprüchen und Liederstrophen einverstanden erklären. Dennoch kann ich das Buch zum Gebrauche nur empfehlen; es hat eine gute und nicht zu große Auswahl getroffen und sucht den Religionsunterricht einheitlich und ineinandergreifend darzustellen. —

Folgende Bücher für die Hand der Kinder schließen sich an das Bibelwort an; die Zeitrichtung hatte ihre weitere Verbreitung begünstigt. Einer weitern Charakteristik bedürfen sie kaum. Das von Kurtz enthält kurze Anmerkungen, dagegen keine Sprüche und Strophen. Der Stoff ist in allen zu reichhaltig.

30. Biblische Geschichte. Der heiligen Schrift nacherzählt und erläutert von Joh. Heinr. Kurtz, Dr. der Theol. und ordentl. Prof. zu Dorpat. 19. Aufl. Berlin 1871. J. A. Wohlgemuth. 262 S. 10 Sgr.

31. Biblische Geschichte. Mit den Worten der Bibel erzählt von Fr. W. Bodemann, Pastor auf Finkenwerder bei Hamburg. 16. Aufl. Pr. 5 Gr. Götttingen 1872. Vandenhoeck und Ruprecht.

Diese Ausgabe ist ohne Sprüche und Lieder; der Passus in Josephs Geschichte: „Und es begab sich, daß seines Herrn Weib ihre Augen auf ihn warf und sprach: Schlafe bei mir!" würde für mich Grund genug sein, das Buch nie Kindern in die Hände zu geben.

32. Biblische Geschichten ꝛc. von A. C. Preuß, K. Waisenhaus- und Seminar-Direktor. Königsberg. 1870. J. H. Bon. 7½ Sgr. mit Anh. f. Lehrer 25 Sgr. (1867.)

33. Biblische Geschichten von Moritz Fürbringer, Stadtschulrath in Berlin. 3 Theile. Berlin. 1871. C. W. Mohr & Comp. I. 5 Sgr., II. 7½ Sgr., III. 12 Sgr.

34. Zahns biblische Historien nach dem Kirchenjahre geordnet. Mörs. Rheinische Schulbuchhandlung. Ausg. A 12½ Sgr. B 10 Sgr.

Für katholische Schulen wird von Curtmann empfohlen, „kindlich erzählt":

35. Biblische Geschichten von Chr. Schmidt. 3 Thle. München 1840.

Für die erste Stufe ist zu empfehlen:

36. Curtmann: Die bibl. Geschichten des A. T. Darmstadt 1852; des N. T. 1853. 5 Sgr.

Biblische Bilder zur Veranschaulichung des Geschichtsunterrichtes sind mir in einer Größe, wie sie für zahlreiche Klassen nöthig wäre, nicht bekannt. Für kleinere Kreise, Familien ꝛc. werden empfohlen:

37. Die Bibel in Bildern von J. Schnorr von Carolsfeld. Leipzig 1855—61. G. Wiegand. gr. 4. 10 Thlr.

38. Bilderbibel in 50 bildlichen Darstellungen von Olivier. Nebst Text von G. H. v. Schubert. 4. Gotha 1862. F. A. Perthes. 2 Thlr.

39. 30 Bilder zum A. T. und 30 Bilder zum N. T. Schreiber in Eßlingen. Colorirt. 1 Thlr. 17 Sgr.

An geographischen Hilfsmitteln ist kein Mangel; meist enthält der Schulatlas eine Karte von Palästina für die Hand der Kinder. Als Wandkarte ist zu empfehlen:

40. Wandkarte von Palästina. Für den Schulgebrauch entworfen, gezeichnet und herausgegeben von E. Leeder, Lehrer an der Mittelschule zu Görlitz. Essen. G. D. Bädeker. Maßstab 1: 300000. Preis roh 1 Thlr. 10 Sgr., aufgezogen incl. Mappe 3 Thlr. 15 Sgr., aufgezogen mit Rollstäben 4 Thlr.

Enthält 3 Karten: Die Hauptkarte enthält die politische Eintheilung zur Zeit Jesu und die oro- und hydrographischen Verhältnisse in sehr anschaulicher Manier; die Gebirge sind braun schraffirt, die Ebene grün, die Flüsse treten scharf hervor, ohne zu breite Ausführung; dabei ist das Ganze, auch die Städte, so deutlich, daß sie auch in einer großen Klasse gesehen werden können; kurz, die Ausführung läßt für die Schulzwecke nichts zu wünschen übrig. Zwei Nebenkarten enthalten Kanaan nach seiner Stamm-Eintheilung und einen Plan von Alt- und Neu-Jerusalem.

41. Schul-Atlas zur biblischen Geschichte, bearbeitet, gezeichnet und nebst Beschreibung herausgegeben von E. Leeder, Lehrer an der Mittelschule zu Görlitz. 14. Aufl. Essen. G. D. Bädeker. 10 Sgr.

Ein vorzügliches Hilfsmittel für die Hand der Kinder. Es enthält 6 Karten: 1. Kanaan zur Zeit der Patriarchen; 2. Zug der Israeliten aus Egypten nach Kanaan. Reich zu Davids und Salomons Zeit; 3. die gottesdienstlichen Einrichtungen der Israeliten (saubere Abbildungen

der gottesdienstlichen Gefäße, der Stiftshütte, eines Priesters und Hohenpriesters); 4. Kanaan zur Zeit Josua's, der Richter und der Könige; 5. Palästina zur Zeit Christi und der Apostel; 6. Pauli Missionsreisen. Die Karten sind sehr gut ausgeführt; sie enthalten Alles, was zur biblischen Geschichte gehört, ohne überladen zu sein. Ein beschreibender Text gibt die Erklärung der Karten zugleich mit Hinweis auf die Bibelstellen.

---

4. Die christliche Lehre im engern Sinne. (Katechismen.)

Einleitung*). Einen eigentlichen Religionsunterricht finden wir erst im Christenthum. In den ältesten Zeiten der christlichen Kirche wurden nur Erwachsene unterrichtet; der Unterricht befaßte sich fast nur mit dem christlichen Lehrbegriffe, den Mittelpunkt bildete das apostolische Symbolum. Schon die ältern Kirchenväter (Cyrill von Jerusalem, Gregor von Nyssa, Augustin) schrieben Abhandlungen über diesen Unterricht. Nach und nach trat an die Stelle des Unterrichts der Erwachsenen die Kinderlehre. Karl der Große ließ außer dem Glaubensbekenntniß noch die 10 Gebote und das Vaterunser lernen. Die ersten Katechismen sind von Otfried von Weißenburg, Kero und Notker Labeo verfaßt. Im Mittelalter scheint eine Vernachlässigung des Unterrichts eingetreten zu sein, doch waren folgende Stücke: Glaubensbekenntniß, Vaterunser, später die 10 Gebote und die Sakramente im Gebrauch; während der ganze Gottesdienst lateinisch abgehalten wurde, waren jene Stücke im Verein mit den Sonntagsevangelien die geistig-religiöse Nahrung des Volkes; sonst kam es nur auf eine mehr äußerliche Abrichtung in der kirchlich-christlichen Bildung an, auf die Einübung der gottesdienstlichen Gebräuche und der kirchlichen Sitte, sowie auf das Erlernen gewisser Beicht- und Gebetsformeln. So blieb es bis Luther, der sich bekanntlich, als er eine Bibel fand, wunderte, daß es außer den Evangelien noch viel mehr christliche Geschichten gab. Nur die Waldenser und die Hussiten, später die böhmisch-mährischen Brüder**) wendeten mehr Sorgfalt und Fleiß auf den Jugendunterricht. — Schon im Jahre 1520 verfaßte Luther ein Unterrichtsbuch: „Kurze Form, den Glauben und die 10 Gebote zu betrachten und das Vaterunser zu beten“. Luther schloß sich dabei an das an, was bisher im kirchlichen Leben schon im Gebrauche war; er schloß aber aus, was mit der evangelischen Anschauung nicht vereinbar war: das Ave Maria, die in den verschiedenen Beichtbüchern weitläufig ausgeführten Darlegungen der verschiedenen Arten der Sünden und der Tugenden, das Lehrstück vom Amt der Schlüssel und anderes. Diese „kurze Form“ gab die Anregung zur Abfassung mehrerer evangelischer Unterrichtsbücher; so verfaßte der Pfarrer Bader ein „Gesprächbüchlein vom Anfang des christlichen Lebens mit dem jungen Volke zu Landau“; ihm folgte Brenz 1527: „Fragstücke des christ-

*) Weitere Belehrung hierüber gibt: Geffken, der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts. Leipzig 1855. — D. G. Niemeyer und J. C. Wagnitz, Bibliothek für Prediger. — Das oben angeführte Theologische Universal-Lexikon.

**) Es erklärt sich hieraus, wie Comenius, der letzte ehrwürdige Bischof der böhmisch-mährischen Brüder, ein so großes Gewicht auf die Erziehung und Bildung der Jugend legte. Er und Pestalozzi bilden die eigentlichen Grundpfeiler der Pädagogik.

lichen Glaubens für die Jugend zu Schwäbisch-Hall", aus denen etwa 1528 der Brenzische Katechismus hervorging, der Taufe, Glauben, Vaterunser, Dekalog, Abendmahl und Schlüssel des Himmelreichs umfaßte und in die Württembergische Kirchenordnung von 1536 überging. Epochemachend waren Luthers großer und kleiner Katechismus vom Jahre 1529. — In der reformirten Kirche erschienen ähnliche Bearbeitungen der christlichen Lehre: der Katechismus für die Diöces St. Gallen (1527), die Katechismen von Oekolampadius, Leo Judä, Viret, Beza, Bullinger und Anderen, der Berner und der Züricher Katechismus. Calvins erster Katechismus erschien 1536 in französischer, 1538 in lateinischer Sprache; aus diesen entstand der Genfer Katechismus (1545). Der Heidelberger Katechismus (auch Pfälzer Katechismus) erschien 1563; er ist auf Befehl des Kurfürsten Friedrichs III. von der Pfalz von den Heidelberger Theologen Zach, Ursinus und Caspar Olevianus verfaßt. Auch die römisch-katholische Kirche folgte dem Vorgange der evangelischen und stellte ihren Lehrbegriff in Katechismen fest; der Catechismus Romanus (1566) ist nicht für das Volk, sondern für die Geistlichen; aufs Volk berechnet sind die von Canisius (1554 und 1566) und von Bellarmin (1603).

Eine mehr das Gemüth berücksichtigende Behandlung des Katechismus strebte Ph. J. Spener († 1705) an in seiner „Einfältigen Erklärung der christlichen Lehr nach der Ordnung des kleinen Catechismi des theuren Mannes Gottes Lutheri in Fragen und Antworten verfasset und mit nöthigen Zeugnissen der Schrift bewähret" (Frankfurt 1677). Ihm folgten viele Bearbeitungen. — Die rationalistische Schule hat ebenfalls mehrere Katechismen bearbeitet, die weite Verbreitung fanden, im Allgemeinen war aber diese Schule mehr gegen den Katechismus und es erschienen Lehrbücher, die vom Katechismus unabhängig waren. Die Polemik über das kirchliche Dogma nahm überhand. Niemeyer bemerkt dazu ganz richtig: „In den Lehrbüchern bleibe alles Polemische gegen den kirchlichen Lehrbegriff weg, der Achtung und Schonung verdient und über welchen die Untersuchungen wenigstens nicht in den populären Unterricht gehören. Man kann Manches unberührt lassen, eben dadurch als das minder Wichtige behandeln, ohne es direct zu bestreiten. Die zur Schau getragene Abweichung von jenem Lehrbegriff, die Herabsetzung dessen, was noch Vielen heilig ist, wenn sie auch irren sollten, macht, daß man manche neue Lehrbücher schon darum durchaus nicht empfehlen kann." Diese Prinzipien haben auch noch für unsere Zeit Geltung. — Unter den Lehrbüchern, zu denen auch eins von Niemeyer selbst gehört, das „Handbuch für christliche Religionslehre", nennt derselbe als die hauptsächlichsten die von Rosenmüller, Seiler, Hanstein, Zerrener, Streithorst, Pilger, Löser, Droysen, Dietrich, Dinter, Stephani, Hermann, Campe, Wagnitz, Ziegenbein, Spieker, Pfeifer, Richter, Bruns, Canabich und die blos moralischen von Schlosser, Schollmeyer, Schütz und Salzmann. — Die verbreitetsten Bearbeitungen des Lutherschen Katechismus waren die von Herder, Küchenmeister und Dinter; von Georgi, Ziegenbein, Junker und Andern.

In neuerer Zeit entstanden die Unionskatechismen, so der badensche (1836 und 1855) und der rheinisch-pfälzische. Die Reaktion, die gerade dieses Gebiet zum Felde des Kampfes gewählt hatte, und die

bald, namentlich in Preußen, Hessen, Hannover unter anderm zur Herrschaft kam (so wurden in Preußen die Lehrbücher von Niemeyer und Dinters Schullehrerbibel verboten!), hat der ruhigen Entwickelung ungemein viel geschadet; bekannt ist der Katechismusstreit in Hannover, der durch die versuchte Einführung eines ältern Katechismus von schroffster Orthodoxie 1862 veranlaßt wurde, wogegen das evangelische Gemeindebewußtsein energisch reagirte. Mit der größern Selbstständigkeit und dem Selbstbestimmungsrechte, das man jetzt anfängt den Gemeinden einzuräumen, dürfte auch diese Frage einer endlichen und befriedigenden Lösung entgegengeführt werden.

Von neuern Erklärungen und Materialiensammlungen für den Katechismusunterricht führe ich an:

42. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus; ein Hülfsbuch für Lehrer im evangelischen Christenthum von **Dr. W. Harnisch.** Halle 1837 und flgde. Anton. I. 1 Thlr 10 Sgr., II. 1 Thlr. 5 Sgr., III. 1 Thlr. 10 Sgr.

43. Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer von **J. Nissen,** Schullehrer in Glückstadt. 8. Aufl. Kiel 1864. Homann. 2 Thlr.

Gibt vielen Stoff, der klar, umsichtig und erschöpfend verarbeitet ist.

44. Christliche Glaubens- und Sittenlehre nach Ordnung des lutherischen Katechismus. Ein Hülfsbuch zur Fortbildung evangelischer Religionslehrer von **Konr. Materne,** Seminardirektor. 4. Aufl. Eisleben 1869. Reichardt. I. 20 Sgr., II. 1 Thlr.

Fern von wissenschaftlicher Construktion und peinlichen Begriffsbestimmungen gibt das Werk den Stoff in zusammenhängender klarer Darstellung und mit steter Bezugnahme auf die Schrift und die Aussprüche namhafter Schriftsteller älterer und neuerer Zeit. Der Verfasser hat sich gegen die neuesten Arbeiten auf diesem Gebiete nicht abgeschlossen, er betrachtet es vielmehr „als eine Aufgabe der Zukunft, sich mit manchen neuen Behauptungen innerlich auseinander zu setzen".

45. **Curtmann:** Elementarische Katechetik. 2. Aufl. Darmstadt 1858. 8 Sgr.

Hauptsächlich zur Anleitung für analytisches Katechesiren.

46. Evangelische Katechismuslehre in Entwürfen. Ein Leitfaden beim Schul- und Confirmanden-Unterrichte ꝛc. von **Gotthelf Moritz Rocke,** evang. Prediger. 2. Aufl. Halle 1868. Schrödel und Simon. 24 Sgr.

Stellt reiches Material nach den einzelnen Abschnitten des Lutherschen Katechismus zusammen.

Für weitergehendes Studium dürften zu empfehlen sein:

47. **Palmer, C.:** Evangelische Katechetik. 5. Aufl. Stuttgart 1864. J. F. Steinkopf. 2 Thlr. 5 Sgr.

48. **Zezschwitz, C. A. G. v.:** System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig 1864. Hinrichs. (Vergl. Nr. 23.) I., II. 6 Thlr.

Beiden Werken liegen orthodoxe Anschauungen zu Grunde, sie haben aber wissenschaftlichen Werth.

Einen eigenthümlichen vom Katechismus unabhängigen Gang schlagen folgende zwei Werke ein:

49. Grundriß der christlichen Lehre. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht in Schule und Kirche. Von Dr. Carl Schwarz, Oberhofprediger und Oberconsistorialrath in Gotha. 2. Aufl. Gotha 1867. E. F. Thienemann. 9 Sgr.

50. Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule. Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung des christlichen Religionsunterrichtes für die Oberklasse der Volksschule auf Grundlage der heil. Schrift und nach pädagogischen Grundsätzen bearbeitet von C. Kehr, Seminardirektor. 2. Aufl. Gotha 1870. E. F. Thienemann. 2 Bände. 2 Thlr. 20 Sgr.

Das erstere Werk ist auf Grundlage eines Entwurfes entstanden, den der — leider so früh verstorbene — Schulrath zu Gotha, Dr. Karl Schmidt, für einen neuen Gang des Religionsunterrichtes, der sich nicht an den Katechismus anschließen sollte, ausgearbeitet hatte. Es handelt in der Einleitung A. von der Religion: 1. Wesen der Religion. 2. Sinn für die Religion. Der Glaube. 3. Gegenstand der Religion. 4. Die verschiedenen Religionen. Heidenthum, Judenthum, Christenthum; B. von der Offenbarung. 1. Wesen der Offenbarung. 2. Stufen der Offenbarung. 3. Offenbarungs-Urkunde. — In vier Theilen wird der Lehrstoff behandelt: Vom Reich Gottes. I. Der Herr des Reiches, Gott. A. Dasein Gottes. B. Wesen Gottes. C. Eigenschaften Gottes 1. des Seins (unendlich, ewig und unveränderlich, allgegenwärtig); 2. des Wissens (allwissend, allweise); 3. des Wollens (heilig, gerecht, wahrhaftig). D. Thätigkeit Gottes. 1. Schöpfer. 2. Erhalter und Regierer. 3. Heiliger Gesetzgeber. [Nro. 3 gehört zur Regierung!] Die zehn Gebote. II. Der Bürger des Reiches, der Mensch. A. Würde des Menschen. B. Natur des Menschen (Ebenbild Gottes — Vernunft und Gewissen [Wo ist der freie Wille?] — Unsterblichkeit). C. Bestimmung des Menschen (irdische und ewige, letztere die Herausbildung des göttlichen Ebenbildes.) D. Fall des Menschen. 1. Wesen der Sünde. 2. Quelle der Sünde, die böse Lust. 3. Allgemeinheit der Sünde. 4. Verschiedene Arten der Sünde. 5. Folgen der Sünden. 6. Verderbniß der Sünde. III. Der Stifter des Reiches, Jesus Christus. A. Die Vorbereitung. 1. Bedeutung des Gesetzes. 2. Bedeutung der Propheten und ihrer Weissagungen. 3. Der Vorläufer Jesu, Johannes der Täufer. 4. Zustand des Judenthums zur Zeit Jesu. B. Die Erfüllung. [Der Name Jesus bezeichnet nicht, wie Schwarz angibt, seine Person, und Christus nicht seinen Beruf, sondern eher umgekehrt: „Jesus", Retter, weist hin auf sein Werk, „Christus" auf sein Wesen, denn das Salben bedeutete die Weihe durch Gott, das Wohlgefallen Gottes, die Gemeinschaft mit Gott]. 1. Wesen und Würde Jesu. a. Das vollkommene Ebenbild Gottes im Menschen. b. Des Menschen Sohn. c. Gottes Sohn. [Sollte nicht a und c zusammenfallen?] 2. Das Leben Jesu. a. Die Hauptpunkte der Entwickelung. b. Jesu Thaten, seine Wunder. [Die Wunder haben sicherlich nicht den Zweck, „die Aufmerksamkeit des Volkes auf Jesum zu lenken"]. c. Jesu Leiden und Tod. 3. Die Lehre Jesu. Die Bergpredigt. a. Die Seligpreisungen. b. Der hohe Beruf der Jünger Jesu. c. Moses und Christus. d. Gegen Heuchelei und äußern Schein. e. Das ungetheilte Herz. f. Christliche Milde gegen Andere, christlicher Ernst gegen uns selbst. — Die enge Pforte und der schmale Weg. g. Die

Frucht des Christenthums, die lebendige That. — Die Gleichnisse Jesu. a. Der Werth des Reiches. b. Das Oberhaupt des Reiches. c. Die Genossen des Reiches. α. Bedingung der Aufnahme. β. Bewährung der Theilnahme. d. Die Hemmungen und Widersacher des Reiches, (irdische Geschäftigkeit, Genußsucht, Nachlässigkeit, Unbußfertigkeit, Hartherzigkeit). e. Die Entwickelung des Reiches (Stufen der menschlichen Empfänglichkeit, Verschiedenheit der Gaben und ihrer Anwendung. Ausbreitung des Reiches, die durchdringende Kraft, das allmähliche Wachsen, die neue schöpferische Kraft, das Ende des Reiches, die Scheidung. IV. Die Verwirklichung des Reiches Gottes, die Kirche. A. Das christliche Leben in der Seele des Einzelnen. 1. Des christlichen Lebens Anfang (Wiedergeburt. Buße. Glauben). 2. Des christlichen Lebens Wachsthum. (Heiligung). B. Das christliche Leben in der Gemeinschaft. 1. Wesen der Kirche. 2. Heilsmittel der Kirche. a. Das Gebet. b. Predigt des Evangeliums. Kirchenjahr. c. Sacramente. α. Taufe. β. Abendmahl. 3. Vollendung der Kirche. 4. Geschichte der Kirche. a. Stiftung. b. Die erste apostolische Kirche. c. Die römisch-katholische Kirche. d. Die protestantisch-evangelische Kirche. 1. Rechtfertigung allein durch den Glauben. 2. Das höchste Ansehen der heiligen Schrift. —

Ein solches complizirtes System kann nie fruchtbringend auf den Religionsunterricht wirken. Dennoch empfehle ich das Buch den Lehrern zum Studium; es enthält immerhin manchen trefflichen Fingerzeig.

Das Werk von Kehr schließt sich im Allgemeinen an den Gang des eben charakterisirten Buches an. Seine praktischen Ausführungen sind vortrefflich und werden auch dem nützlich sein, der einen andern Lehrgang einschlägt. Besonders erwähnenswerth ist der theoretische Theil: Die religiöse Anlage im Menschen und ihr Rechtsanspruch auf Entwickelung. Wann soll sie entwickelt werden? — Wodurch und wie ist sie zu entwickeln? — Durch wen? — Der Religionsunterricht in der Volksschule, wie er nicht und wie er ertheilt werden soll.

Von Katechismen, Spruchbüchern ꝛc. für die Hand der Kinder gibt es eine sehr große Zahl; ich führe nur folgende an:

51. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus mit bibl. Sprüchen, geschichtlichen und Lehrabschnitten der heil. Schrift und Gesängen. 5. Aufl. Magdeburg 1853. Heinrichshofen. $3^3/_4$ Sgr.

Beim Gebrauche sind die zu lernenden Sprüche auszuwählen.

52. Erklärung des kleinen Katechismus Dr. M. Luthers, in Fragen und Antworten verfaßt von Dr. Johannes Crüger. 2. Aufl. Erfurt und Leipzig 1861. G. W. Körner. 5 Sgr.

Die Eintheilungen sind übersichtlich, die Sprüche gut gewählt, aber es sind viel zu viel. Manche Erklärungen sind unhaltbar, sie wurzeln in der alten lutherischen Theologie. Die Form der Fragen und Antworten ist störend.

53. Dr. M. Luthers kleiner Katechismus nebst 180 Sprüchen, nach den einzelnen Lehrstücken geordnet und mit Angabe der Betonung versehen. Von L. W. Seyffarth, Rektor zu Luckenwalde. 2. Aufl. Berlin 1868. J. Springer. 3 Sgr.

Dieses Handbuch bezweckt möglichste Vereinfachung des Katechismusunterrichtes; darum sind nur 180 Sprüche ausgedruckt, daneben sind eine

Anzahl Stellen angegeben zum Bibellesen. Die Sprüche sind sorgfältig den Lehrstücken angepaßt. Im 2. Hauptstücke sind der Grundtext und die Luthersche Erklärung unter einheitlichen Gesichtspunkten zusammengefaßt; dem Lehrer bleibt die weitere Ausführung und Erklärung; es dienen ihm dazu die Hinweisungen auf biblische Geschichten und auf gehaltreiche Sprüche. Die richtige Betonung, als ein Hauptmittel zum Verständniß und eine nothwendige Voraussetzung des Chorsprechens, ist nach einem einheitlichen Prinzip geordnet.

54. **Katechismus der christlichen Lehre** nach dem Bekenntniß der evangelischen Kirche in Fragen und Antworten und mit ausgedruckten Bibelstellen von Dr. F. Ad. **Krummacher** (dem Parabeldichter). 16. (Stereotyp-) Auflage. Essen, G. D. Bädeker. 5 Sgr.

Wenn wir absehen von der Form (Fragen und Antworten), so entspricht dieser Katechismus den pädagogischen Anforderungen durch seine Einfachheit der Darstellung der christlichen Hauptwahrheiten und seine Uebersichtlichkeit. Er zerfällt in zwei Haupttheile: I. Gottes Thun (Schöpfung; Vorsehung als Erhaltung und Regierung; Erlösung; Heiligung; Sakramente). II. Verhalten der Menschen gegen Gott (Buße und Glauben; Liebe — Gebote Gottes —; Hoffnung. Vorbild Jesu. Das Gebet.)

55. **Bibelkatechismus**, das ist: kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heiligen Schrift. Zum Besten der christlichen Jugend verfaßt von Dr. F. Ad. **Krummacher** (dem Parabeldichter). 13. Auflage. Essen, G. D. Bädeker. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Das Vorwort gibt als Zweck an, „die Jugend mit der heiligen Schrift, als einem göttlichen Ganzen und der Quelle aller Wahrheit, bekannt zu machen und sie dadurch auf den christlichen Religionsunterricht vorzubereiten.“ Nach einer kurzen Einleitung über die Bibel wird der geschichtliche, wie der Lehrinhalt der einzelnen Bücher dargelegt unter Hinweisung auf ausgewählte Stellen, die dann zu lesen sind. Weicht auch diese Schrift an manchen Stellen von der oben dargelegten Auffassung ab, so spricht sich doch ein milder Geist darin aus, der die heilige Schrift mit Ehrfurcht und Liebe erfassen lehrt und in ihre Geheimnisse einführt.

---

5. Das Kirchenlied.

Poetische Darstellungen des innern religiösen Lebens gab es schon in der alten Kirche (Hymnen); zu Volksliedern gestalteten sich dieselben bei den Prozessionen (Leisen); in den eigentlich kirchlichen Gebrauch wurden die religiösen Lieder erst durch die Hussiten eingeführt. In der Reformation gelangte das Kirchenlied zu einer bedeutenden geistigen Macht und zur höchsten Blüthe. Weiteres findet sich in allen größeren Literaturgeschichten. Spezialwerke über die geschichtliche Entwickelung sind die von Koch: „Geschichte des Kirchenliedes und des Kirchengesanges. 2. Aufl. Stuttgart 1852—54. 4 Bände“, und von Wackernagel: „Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts. Stuttgart 1862.“ — Sammlungen sind: Rambach, Anthologie, 1816 bis 1822. — Knapp, Evangelischer Liederschatz. 2. Auflage 1850. — Tucher, Schatz des evangelischen Kirchengesanges, 1848. 2 Bände. — Schicks, Geistliche Sänger, 1854—57. — Für den Lehrer eignet sich:

58. Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelisch-deutschen Kirchenlieder, unter Bezugnahme auf die Volksschule und ihre Lehrer, von Carl Liere und Wilhelm Rindfleisch. Neue Ausgabe. Berlin 1869. Nicolai'sche Buchhandlung. 1 Thlr.

Das Buch gibt die Lieder selbst, nach ihrem Inhalte zusammengestellt, mit einer einleitenden Uebersicht und beigefügten Erklärungen. Am Schlusse sind die Biographien der Liederdichter angegeben.

Gute Sammlungen für die Hand der Kinder sind

57. Geistliche Lieder für Schule und Haus. 7. Aufl. Berlin 1862. Nicolai. 3 Sgr.

58. Sammlung kirchlicher Kernlieder. Schulausgabe. Dorpat 1872. W. Gläser. 15 Sgr.

6. Kirchengeschichte.

Mit der Reformation erwachte auch das Streben nach der Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der christlichen Kirche. Das gründliche Werk von Matth. Flacius Illyricus, die Magdeburger Centurien, brach Bahn (13 Foliobände). Weismann in Tübingen, die beiden Walch, Mosheim in Göttingen brachten neues Leben in diesen Zweig des kirchlichen Studiums. In neuerer Zeit sind Gieseler und A. Neander als hervorragende Kirchenhistoriker zu nennen. Mit der Aufnahme der Kulturgeschichte in die allgemeine Weltgeschichte haben auch Nichttheologen Bedeutendes auf diesem Gebiete geleistet und in größern Werken niedergelegt: L. Ranke, L. Häusser, H. v. Sybel, Schlosser, Dittmar, Wernicke. Für den Lehrer sind zu empfehlen:

59. Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus von Dr. phil. Th. Sauer, Diakonus an der Annenkirche zu Dresden. 2. Aufl. Dresden 1872. R. Kunze. 1 Thlr. 15 Sgr.

Klare Darstellung, Uebersicht und Hervorhebung der Hauptpunkte und milde Auffassung zeichnen dieses Werk aus. Der Verfasser hat auch ein Handbuch für Schüler geschrieben.

60. Lehrbuch der Kirchengeschichte, zunächst für höhere Lehranstalten. Von Joh. Heinr. Kurtz, Prof. in Dorpat. 5. Aufl. Mitau 1863. A. Neumann. 2 Thlr. 18 Sgr.

Für didaktische Zwecke wegen seiner Uebersichtlichkeit besonders geeignet.

Hagenbach's kirchengeschichtliche Werke haben sich wegen ihrer unparteiischen Darstellung, ihrer Erfassung der treibenden Ideen in der Geschichte, wegen der Berücksichtigung der politischen und Kulturgeschichte in neuester Zeit großes Ansehen verschafft. Es sind die „Vorlesungen über die ältere und mittlere Kirchengeschichte" und die „Kirchengeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts". Leipzig. Hirzel.

Für die Hand der Kinder empfiehlt sich wegen seiner Anschaulichkeit und Zweckmäßigkeit:

61. Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche für evang. Volksschulen. Von O. Bischoff, Rektor in Stettin. 4. Aufl. Leipzig. J. T. Wölker. 8 Sgr.

II.

Anschauungs-Uebungen.

Von

F. Busse,
Vorsteher einer höheren Töchterschule in Berlin.

Der Anschauungsunterricht.

I.

Einleitung.

Ueber den Anschauungsunterricht herrschen in der Pädagogik die verschiedensten Ansichten sowohl in Betreff seiner Stellung und Geltung im Allgemeinen, als seiner Haupt- und Nebenzwecke im Besondern. Dies hat darin seinen Grund, daß keine Disciplin die Individualität des Kindes nach ihrer leiblichen und geistigen Seite in dem Maße umfaßt wie grade diese. Man spricht von Anschauungsübungen, Anschauungsunterricht, Denk- oder Verstandesübungen und Sprech- und Sprachübungen, je nachdem die Sinnesorgane und das Anschauen, das Denkvermögen, das Sprechen oder die Sprache **vorzugsweise** berücksichtigt werden. Vom Standpunkt einer klaren Pädagogik ist **die Vermittlung dieser verschiedenen Ansichten, die Vereinigung dieser Ziele** eine Nothwendigkeit.

Da der Anschauungsunterricht der früheste, schon vor dem schulpflichtigen Alter beginnende ist (Pestalozzi — Fröbel), da er das Kind in der vollen ungetrennten Einheit seiner Kräfte ergreift, so ist es von Wichtigkeit, eine anerschaffne Individualität in demselben vorauszusetzen. Jene hölzerne Ansicht, als wenn durch den Einfluß von Zeit und Ort, Personen und Umständen, vor allen durch Erziehung und Unterricht dasjenige erst entstehe, was wir Individualität nennen, herrscht in Kreisen, welche, wie die Natur überhaupt, so insbesondere die Natur des Menschen zu entgeistigen sich bemühen, und ist einer aufgeklärten Pädagogik unwürdig. Ebensowenig wie der Unterricht seine empirischen Bedingungen, nämlich Sinnesfähigkeiten und Sprachorgane, dem Kinde anbilden kann, sondern sie voraussetzt, ebensowenig vermag er auf die logischen Bedingungen, nämlich das Ich, ausgestattet mit den Kräften des Anschauens, Erkennens, Fühlens und Wollens, was die Genesis „die lebendige Seele“ und Salomo „das Hauchen der göttlichen Kraft“ nennt, zu verzichten.

Die wunderbare Grenzlinie des Geistigen und Leiblichen in der menschlichen Natur anzugeben, ist bis jetzt noch keinem Forscher gelungen; wir müssen aber, wenn es sich um Feststellung des wichtigen Begriffes **„Anschauung“** handelt, die leibliche und geistige Seite unsers Wesens auseinanderhalten.

Der Mensch, als sinnlich geistiges Wesen, hat zunächst Empfänglichkeit für Eindrücke von dem, was um ihn her ist und vorgeht. Diese Empfänglichkeit heißt Sinn. Die zuerst in Betracht kommenden Thätigkeiten, Fähigkeiten und Kräfte der Seele sind also rein aufnehmender Art. Es ist die entschieden vorwiegende Sinnesthätigkeit. Indem die Eindrücke der Außenwelt von der Seele angeeignet werden, entstehen die ersten Seelengebilde, die Empfindungen und Wahrnehmungen.

Dies Alles sind Erfahrungssätze. Wir erinnern nur an den Volksausdruck vom sogenannten „dummen Vierteljahr“, welches seine Grenze in dem ersten Lächeln des Kindes, diesem mit unendlicher Freude begrüßten Strahl des Bewußtseins, findet. Das Kind hat in diesem Zustande die allgemeinen Stimmungen und Erregungen seines Nervenlebens in Behagen und Schmerz, wie die wunderbaren Modifikationen desselben in den Sinnesorganen. Es hört eine liebkosende Stimme, sieht in ein treues Auge, schmeckt die süße Milch, fühlt die Mutterbrust, das sanfte Heben und Tragen der Arme und die schaukelnde Bewegung der Wiege. Es sind dies die Sinneseindrücke oder Empfindungen, welche ihm täglich in den kurzen Momenten des Wachens zufließen.

Mit bewundernswürdiger Weisheit hat die Natur den Organismus des Kindes so eingerichtet, daß es diese ersten Tage und Wochen meistens in den Armen des Schlafes zubringt; denn vermöchte es sofort, wie das junge Lämmchen und Füllen, seine Glieder zu gebrauchen, so würde auch eine so unermeßliche Welt von Eindrücken auf sein Innres einströmen, daß das Selbstbewußtsein, unfähig, sie zu beherrschen, ihnen für immer unterliegen und seine Entwickelung unmöglich werden würde. (Machen wir Lehrer die entsprechende Erfahrung nicht täglich an der zerstreuten und zerfahrenen Jugend unserer großen Städte? nicht stündlich, wenn wir in Darbietung neuen Stoffes zu viel auf einmal geben und die Grenze überschreiten, welche in der Kraft des Selbstbewußtseins liegt?)

Aber nicht bloß Sinneseindrücke oder Empfindungen, die unter dem Merkmal des Einzelnen stehen, hat das Kind, sondern auch Sinnesanschauungen, d. h. **Vielheiten** von Empfindungen, welche durch die Synthesis des **innern** Sinnes (von Kant „Tafel des innern Sinnes“ genannt, von dem die fünf Sinne nur Ausstrahlungen sind) zu **einer Einheit** sich verbinden.

An Beiden, den Sinneseindrücken wie den Sinnesanschauungen, participirt auch das Thier, und zwar, wie wir zugeben müssen, in höherem Maße als der Mensch, da es ganz der Sinnenwelt angehört, und, um in derselben zu existiren, mit schärferen Sinnesorganen begabt ist.

Wenn z. B. der Affe mit dem Apfel beschäftigt ist, so hat er erstens den Sinneseindruck des Gesichts mittelst des Auges, zweitens den des Gefühls in seiner Hand, drittens den Eindruck des Geruchs, wenn er ihn an die Nase hält, viertens den des Geschmacks auf seiner Zunge und endlich auch den des Gehörs, wenn die Frucht zu Boden fällt oder die Kerne klappern: aber diese fünf verschiedenen Eindrücke bleiben bei ihm nicht eine Vielheit, sondern verbinden sich auf der Tafel seines innern Sinnes ohne sein Zuthun von selbst und doch

mit unfehlbarer Sicherheit, so daß er die in sich geschlossene Einheit der Sinnesanschauung dieses Apfels hat. — Sehen wir ferner auf das Pferd. Es hört den Schwung und Knall der Peitsche; es hat oft genug die schmerzenden Eindrücke derselben empfunden und sieht es sofort, wenn der Kutscher das betreffende Instrument in der Hand hat: aber diese drei Sinneseindrücke bleiben bei ihm nichts Vereinzeltes, sondern verschmelzen zu der Einheit einer Sinnesanschauung.

Das Kind verhält sich zur Außerwelt ebenso.

Sobald längere Pausen des Wachens eintreten, folgt das Auge den Bewegungen der Mutter, und die Eindrücke ihres freundlichen Gesichts, ihrer zärtlichen Stimme, der gewährten Nahrung, des Hebens und Tragens und sonstiger Pflege vereinigen sich zum Gesammtbilde, zur Einheit der Sinnesanschauung.

Die Sinneseindrücke sind das Erste, die Sinnesanschauungen das Zweite, und bezeichnen letztere schon eine Stufe größerer Lebenskräftigkeit im Allgemeinen und der Sinnesentwicklung im Besondern.

Während aber das Thier in die Welt der Sinneseindrücke und Sinnesanschauungen aufgeht, erhebt die Kraft des anerschaffenen und sich nun leise regenden Selbstbewußtseins die Sinneseindrücke zu Wahrnehmungen und dadurch auch die Sinnesanschauungen zu intellectuellen Anschauungen.

Das Wahrnehmen ist zunächst ein Gewahrwerden von Etwas und an sich noch ein unbestimmtes, allgemeines Hinwenden der Subjectivität auf ein Object, eine Richtung des Geistes auf ein Außending ohne ein klares Bewußtwerden von Theilen, Merkmalen und Unterschieden. Wird aber eine Wahrnehmung innerlich erfaßt und verarbeitet, findet die Wahrnehmung mit entschiedenerm Bewußtsein statt, so wird dieser Vorgang zum geistigen Anschauen.

Intellectuelle Anschauung (oder Anschauung schlechthin) ist jede bewußte, deutlichere Wahrnehmung (oder Einheit mehrerer Wahrnehmungen) mit innerer Sammlung.

Anschauen ist ein ganz treffendes, bezeichnendes Wort. Schauen drückt aus eine subjective Thätigkeit, nicht bloß ein Sehen, wie etwa das Auge des Thieres an der sinnlichen Aeußerlichkeit haftet, sondern bereits eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition **an** bezeichnet, daß das Schauen ein Ding für den Betreffenden erst zur besondern wirklichen Objectivität erhebt.

Eine Anschauung setzt voraus:

1) ein zunächst unmittelbar gegenwärtiges Object;

2) die Einwirkungen desselben auf ein oder mehrere Sinnesorgane;

3) eine geistige Thätigkeit, diese Einwirkung zum Bewußtsein zu bringen, also die active Richtung des Geistes und die Erfassung derselben.*)

*) Anmerkung: Anschauung im engern, ursprünglichen Sinne ist ein durch Gesichtsempfindung erlangter bewußter Eindruck. Anschauen bezeichnet zunächst nur die durch das Gesicht hervorgerufene Seelenthätigkeit. Da aber durch das Gesicht die deutlichsten, am sichersten begrenzten Eindrücke hervorgerufen und

Unablässig arbeitet nun der Geist des Kindes weiter; immer rascher und siegreicher beherrscht er Sinneseindrücke und Sinnesanschauungen; immer größer wird der Reichthum an, die Selbstgewißheit in Wahrnehmungen und intellectuellen Anschauungen; endlich erreicht die Kraft des denkenden Anschauens einen solchen Grad, daß einzelne intellectuelle Anschauungen **Vorstellungen** werden können. Es sind dies allemal diejenigen, welche die tiefsten Spuren in der Kindesseele zurückgelassen haben, und sie werden Vorstellungen, sobald der Geist die Kraft hat, sich dieselben **zu objectiviren**, d. h. über dieselben wie über ein Eigenthum zu verfügen, unabhängig von der Sinnenwelt, sie nach Belieben aus sich hervorzurufen oder zurücktreten zu lassen.

Nun aber tritt auch das Bedürfniß eines Zeichens ein, nämlich des Wortes, nicht als wenn das Wort die Vorstellung **hervorriefe, der Schöpfer der Vorstellung wäre**, sondern so, daß das Wort **als das Siegel der Vorstellung, als Signatur eines geistigen Eigenthums dient.**

Lange vor den ersten Versuchen des Sprechens hat sich ein kleiner Schatz von heranreifenden Vorstellungen gebildet, und die Anfänge des Sprechens begleitet eine Freude, ein Entzücken, weil das Kind das Bedürfniß hat, sich in seiner Selbstgewißheit zu fühlen und derselben froh zu werden.

Von der im Wort fixirten Vorstellung erhebt sich der Mensch endlich im reifern Alter zum **Begriff**, aber, fügen wir es hinzu, nur in unvollkommner Weise. Wenig Menschen, im Denken geübt, bemühen sich, den Schatz ihrer Vorstellungen und unentwickelten Begriffe so zu gestalten, daß sie nach Inhalt und Umfang fixirt werden. Die ungeheure Mehrzahl läßt sich an den Vorstellungen und Begriffen, wie sie Natur und Leben ihnen gleichsam aufdrängen, genügen — und, sagen wir es gleich an dieser Stelle: Eine rein begriffsmäßige Auffassung der Außenwelt kann und soll der Anschauungsunterricht nicht geben. Wer die formale Seite dieses Unterrichts in solcher Weise zuzuspitzen beabsichtigte, würde in Betracht der geistigen Unreife des Kindes den schwersten Fehler begehen und den Gegnern desselben bis zur Stunde die schärfste Waffe in die Hand geben. Aber auch die materielle oder reale Seite dieses Unterrichts, die Uebung der Sinne und die Bereicherung der Anschauungen und Vorstellungen einseitig zu betonen, würde tadelnswerth sein, denn dieser Unterricht hat nur dann Werth, **wenn die Gegensätze vermittelt werden.**

Wo ein Umfang von Erscheinungen gegeben ist, muß auch ein Inhalt gesucht werden. Wo die Außenwelt (leider nur zu oft bloß bildlich) vorgeführt wird, muß auch das Verständniß derselben angebahnt und ihre spätere begriffsmäßige Auffassung vorbereitet werden. **Anschauen ohne Denken wäre blind, und Denken ohne Anschauen leer, todt, Wortkram, Spielerei.** —

---

die übrigen Sinneswahrnehmungen unterstützt, vervollständigt und sogar berichtigt werden, so hat man seit Kant das Wort Anschauung auf alle sinnlichen Wahrnehmungen ausgedehnt. Im weitern Sinne ist jeder durch die Empfindung erhaltene Eindruck eine Anschauung; ein Aeußerliches wird dabei ein Innerliches.

Luther war es, der in der Kraft seines deutschen Wesens schon gegen jenes todte, begriffsmäßige Lehren und Lernen eiferte und auf Anschauung drang.

„Jetzt sehen wir,“ ruft er, „die Kreaturen gar recht an, mehr denn im Papstthum etwa. Denn wir beginnen, von Gottes Gnaden, seine herrlichen Werke und Wunder auch aus dem Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott sei; darum loben und preisen wir ihn immerdar und danken ihm. In seinen Kreaturen erkennen wir die Macht seines Wortes, wie gewaltig das sei.“ Auch berücksichtigte er wohl das Verhältniß der Sachen zu den Worten und hielt Wortverständniß nur möglich bei Sachverständniß.

„Die Kunst Grammatica lehret und zeiget an, was die Wörter heißen und bedeuten; aber man muß erstlich lernen und wissen, was ein Ding oder Sache sei. Darum muß Einer, der da predigen und lehren will, zuvor wissen beide, was ein Ding sei, und was es heiße, ehe er davon redet. Das Erkenntniß ist zweierlei, eines der Worte, das andere der Sachen. Wer nun das Erkenntniß der Sache oder Handels nicht hat, dem wird die Erkenntniß der Worte nichts helfen. Nach einem alten Sprüchwort pfleget man zu sagen: Was Einer nicht wohl verstehet und weiß, davon wird er auch nicht wohl reden können.“ —

Dennoch konnte von der Schule aus, die noch Jahrhunderte hindurch die dienende Magd — weniger der Kirche als des Kirchenthums — blieb, keine schöpferische Umgestaltung des Erziehungswesens erfolgen. Erst mußte der britische Riese Baco von Verulam durch seine Methodik des Erkennens und Forschens (Novum Organon scientiarum) das Feuerzeichen einer „Neuen Zeit“, die ihr Centrum in den Naturwissenschaften hat, geben und den absoluten Bruch mit dem Mittelalter wie mit dem Alterthum herbeiführen. Wie Luther gegen eine Masse menschlicher Traditionen auftrat, durch welche die Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift entstellt wurde, so trat Baco gegen die Traditionen und Menschensatzungen auf, welche die Offenbarung Gottes in der Schöpfung verdunkelten. Die Menschen sollten forthin nicht mehr willkürliche und träumerische Auslegungen beider Offenbarungen, sondern diese Offenbarungen selbst lesen. Er wollte die Menschen zur unmittelbaren Betrachtung der Schöpfung auffordern.

„Alles kommt darauf an,“ sagt er, „daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder ganz so, wie sie sind, in uns aufnehmen.“

Er sah, wie man zu seiner Zeit die Physik des Aristoteles oder seiner Nachfolger studirte, aber nicht die Natur. Man las in Büchern, was die Autoren von Steinen, Pflanzen, Thieren u. s. w. erzählten, aber mit eigenen Augen diese Steine, Pflanzen, Thiere zu untersuchen, kam Keinem in den Sinn. Und so mußte man sich der Autorität jener Autoren auf Gnade und Ungnade ergeben, da man nicht entfernt daran dachte, eine kritische Probe ihrer Beschreibungen und Erzählungen durch eigene unmittelbare Erfahrung zu machen. Eine solche Probe war aber um so nöthiger, weil jene Autoren meist selbst nur aus der dritten, vierten Hand hatten, was sie mittheilten. Es ist unglaublich, welch eine Masse von Fabelhaftem und Unwahrem sich dadurch in naturwissenschaftlichen Büchern, besonders des Mittelalters, aufhäufte, welche Unge-

heuer z. B. ihre Zoologie schuf, welche unsinnigen Wunderkräfte sie den Steinen beilegten. (Raumer's Päd.)

Dadurch nun, daß Baco dazu aufrief, den Geist von der Vergangenheit weg auf die Gegenwart zu wenden und mit offenen Augen in die lebendige Natur zu blicken, hat er nicht nur den Erfahrungswissenschaften (mithin auch der Pädagogik) im Allgemeinen neue Anregung gegeben, sondern ist er auch der Vater der gesammten realistischen Pädagogik geworden. Ratichius und Comenius lernten von ihm, und die Realschule, die Gewerbeschule, die polytechnischen Anstalten — bis hinab zum Anschauungsunterricht des Vaters Pestalozzi haben in ihm ihre Fundamente.

Wenn Baco's Jünger, John Locke, als obersten Grundsatz der Erziehung nun „die gesunde Seele im gesunden Leibe" aufstellte, ist es etwas Anderes, als wenn Pestalozzi und Fröbel „die harmonische Entwicklung der Menschennatur" verlangen und Naturgemäßheit der Erziehung und des Unterrichts predigen?

Dem leeren, ertödtenden Wortlernen entgegen, das „als giftiger Same des Scholasticismus" in den Schulen fortwucherte, rief Ratichius:

„Alles nach Ordnung und Lauf der Natur; denn alles widernatürliche und gewaltthätige Lehren und Lernen ist schädlich und schwächt die Natur. Alles ohne Zwang, also durch innere Nothwendigkeit. Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise (Begriff) von dem Ding. Keine Regel, bevor man die Materie (Sache — Anschauung) hat. Regeln ohne Materie verwirren den Verstand. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung. Darum gilt keine Autorität blos und schlecht, wenn nicht Ursach und Grund da ist. Keine Regel und kein Lehrbegriff werden zugelassen, die nicht gründlich auf's Neue erkundigt und in der Probe richtig erfunden sind." —

Wahrlich, wenn man so goldne Worte hört, ist man versucht zu fragen: „Wozu waren noch diese Kämpfe auf dem Gebiet der Pädagogik nöthig? Warum mußten ein Franke, ein Rousseau, ein Basedow, ein Pestalozzi, ein Diesterweg und Fröbel kommen, wenn nicht — wie Jean Paul in seiner Levana sagt — um hundertmal das zu wiederholen, was hundertmal vergessen wird?"

Auf dem Wege, den Ratichius betreten hatte, schritt universell und mit der ganzen Kraft und dem brennenden Eifer eines Reformators Amos Comenius vorwärts, der Verfasser des ersten Bilderbuches für Kinder, des Orbis pictus, worin Alles, was die kindliche Anschauung und Vorstellung, sei's am Himmel, sei's auf der Erde, sei's in der Menschen- oder in der Thierwelt beschäftigen kann, dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtung erläutert wird. Er kann, ausgehend von einer gesunden Gesammtanschauung der menschlichen Natur und Verhältnisse, wie der pädagogischen Aufgaben, als der geistige Vater des sogenannten Anschauungsunterrichts als besonderer Disciplin gelten.

„Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen."

„Nicht Schatten der Dinge, sondern Dinge selbst, welche auf die Sinne und die Einbildungskraft wirken, sind der Jugend nahe zu legen.“

„Stelle Alles dem Sinne vor. Anschauen gilt für Beweis. Nur wo die Sachen selbst fehlen, abwesend sind, hilft man sich mit treuer Abbildung.“

„Die Menschen müssen, soviel als möglich, angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen und erforschen. Die Objecte des realen Unterrichts seien solide, wahre, nützliche Dinge, welche den Sinn und die Einbildungskraft afficiren. Das geschehe, indem man sie dem Sinne nahe bringe, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens solle vom Sinnlichen sein. Was man sinnlich angeschaut, das präge sich dem Gedächtniß tief, unvergeßlich ein.“

„Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtniß, hierauf den Verstand, zuletzt das Urtheil. Man lehre nicht blos verstehen, sondern auch das Verstandene aussprechen. Rede und Sachkenntniß müssen gleichen Schritt halten. Lehren des Sachlichen und Sprachlichen müssen Hand in Hand gehen. Worte ohne Sachkunde seien leere Worte.“

Dies parallel laufende Kennenlernen der Dinge und Worte war das tiefe Geheimniß der Methode des Comenius.

Zur Zeit Hermann Francke's, der als edler Menschenfreund, als Vater der Armen und Waisen, als größter Förderer der deutschen Volksschule Pestalozzi's Vorläufer genannt zu werden verdient, an organisatorischem Talente ihn sogar unendlich überragt, war der Aufschwung des bürgerlichen Lebens schon so groß geworden, hatten sich die Handels- und Verkehrsverhältnisse so erweitert, hatte die Pädagogik des Comenius den Realien so viel Achtung und Bewunderung verschafft, daß auf dem Boden des damals freilich werkthätigen, die Sittlichkeit zum Erziehungsprincip erhebenden Pietismus die Realschule erblühen konnte.

„Das allgemeine Gesetz der Methode war ein beständiges Gespräch mit den Schülern; Katechese wurde die Seele des Unterrichts. Alle Gegenstände, die sich sonst immer veranschaulichen ließen, mußten in der Anschauung vorgeführt werden. Seltene Naturgegenstände wurden in einem Naturalienkabinet vereinigt. Besonders sollten die Kinder die sie umgebende Natur, die Geschäfte des menschlichen Lebens, die Werkstätten der Handwerker kennen lernen.“

Wenn so große pädagogische Weisheit nicht die gehofften Früchte trug, wenn die Schulen, die durch werkthätigen Pietismus für das Leben gewonnen waren, durch verknöcherten Pietismus demselben wieder entfremdet wurden: so lag die Schuld, wie immer und überall an **der** Richtung, die von jeher den Menschengeist geknechtet hat, indem sie über **das Wesen — die Form** setzt.

Aber, wie auf dem Gebiete des Staatslebens, bereitete sich auf dem der Pädagogik von Frankreich aus eine Revolution vor.

Rousseau war es, der in seinem „Emil“ ein Buch für die Weltliteratur schrieb, das Göthe „das Evangelium der Menschennatur“ nannte.

Sehen wir gänzlich ab von dem Aeußerlichen und Verfehlten des Versuches, da „Emil“ ja nur die Form ist, um die Lehren der Pädagogik zu verkünden, der Leuchter für diese Flammen, die Fassung für diese Perlen: so war und ist dies Buch — wie für Frankreich insbesondere — so für die weltgeschichtliche Entwickelung der Pädagogik überhaupt **eine That.**

Nur Pestalozzi hat mit der gleichen imponirenden Gewalt gekämpft für der Natur abgehorchte Erziehungsmittel, für den Beginn der Erziehung mit der Geburt, für anschaulichen, selbstthätigen Unterricht, für Selbstbildung durch Erfahrung; aber Pestalozzi steht höher als Rousseau; denn wie dieser den Begriff der Mutter nicht kannte, so fehlte ihm auch die Vaterkraft des Herzens, mit der er „Emil“ als ein eigenartiges und vollberechtigtes Glied eines bestimmten Ganzen, eines Volkes hätte erfassen und tragen sollen. Indessen war die Lichtfluth, die sich durch ihn über die Pädagogik ergossen hatte, so gewaltig, daß die Macht, welche Finsterlinge der Aufklärung entgegensetzten, nur noch dem Nebel gleichen konnte, welcher der Gewalt der Sonne weichen muß.

Unter dem Einfluß dieses zur Herrschaft gekommenen Geistes bildete sich die Schule der Philantropen, die mit den Rousseau'schen Erziehungsideen Ernst machte: Alles durch und für die harmonische, leiblich geistige Entwicklung des Menschen.

Der Begründer und Vertreter dieser Richtung war der energische, kühne Basedow.

In seinem Elementarwerk, das von 100 meist Chodowiecki'scher Kupfertafeln (den Vorläufern unserer Bildertafeln) begleitet war, gab er einen geordneten Vorrath aller nöthigen Erkenntniß zum Unterricht der Jugend vom Anfang bis zum akademischen Alter.

Diesem Normalwerke folgte als Normalschule das Philantropin bei Dessau. Bedeutende Männer (Campe, Salzmann, Rochow) arbeiteten im Geiste Basedow's weiter.

Der edle v. Rochow schrieb: „Die Jugend ist die Zeit der Lehre. In der Schule ist sie zuerst Uebung der Sinne und der Seelenanlagen im Aufmerken oder Achtgeben, Gewöhnung zum richtigen Sehen und Hören überhaupt; dann Uebung im Nachdenken über Alles, was vorkommt, im Vergleichen und Unterscheiden.

In der Basedow-Rochow'schen Periode wurde dem alten Schulschlendrian stark zu Leibe gerückt. Man wollte, statt der Abrichtung und einseitigen Gedächtnißpflege, einen aufweckenden, geisterfrischenden Unterricht und Denkentwicklung im Schüler. Man müsse darauf ausgehen, die Schüler denken, sprechen, betrachten, untersuchen zu lehren; man erkannte, daß hauptsächlich richtig erkennende Sinne eine Grundbedingung für richtiges Urtheilen seien; man drang bald auf weiteren realen Bildungsstoff und auf eine bessere Methode, auf Bereicherung der Schüler mit materiellem Wissen, mit vermehrten Kenntnissen.

Der König in diesem Reiche, der Genius der christlich-humanen Pädagogik ist Pestalozzi geworden.

Mitten unter den Trümmern seines Lebens hat er als einzig köstliche Perle das Motto der Erziehung für alle Zeiten gefunden: Ent-

wicklung der Menschennatur auf dem Boden der Natur; Erziehung des Volkes auf dem festen Boden des Volkes und seiner Bedürfnisse.

Gegen die kleinliche und peinliche Utilitätsgesinnung hat er in den ewigen Idealen des Menschenlebens das Wohl der Menschheit gefunden.

Die Entwicklung der Menschennatur auf dem Boden der Natur — ist der großartige Gedanke, dem Pestalozzi in seiner Methode (Buch der Mütter), dem sein treuester Schüler Fröbel in den Kindergärten, dem seine Nachfolger in dem sogenannten Anschauungsunterricht Geltung zu geben suchten.

„Wenn ich zurücksehe und mich frage," sagt Pestalozzi, „was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet, so finde ich: Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts „in der Anerkennung der Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntniß festgesetzt und, mit Beseitigung aller einzelnen Lehren, das Wesen der Lehre selbst und die Urform zu finden gesucht, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts als durch die Natur selbst bestimmt werden muß.

So waren also alle Pädagogen einig, daß für den ersten Unterricht ein anschaulicher, im Kindeskreise liegender, dem Kinde zugänglicher Stoff zur Betrachtung, Besprechung und Belehrung auszuwählen sei — neben den ersten Uebungen im Lesen, Schreiben, Rechnen. Ein naturgemäßer Anschauungsunterricht, auf Selbstthätigkeit der Kinder abzielend, wurde Parole der neuern Pädagogik. —

Gehen wir nun zur Betrachtung **der Stellung, des Zweckes** und **der Methode** des Anschauungsunterrichts über.

Das durch Pestalozzi im Prinzip der Anschauung für immer gewonnene Fundament des Unterrichts machte gar bald den sogenannten reinen Denkübungen der Basedow'schen Schule, die, an willkürlich gewähltem, meist unbedeutendem Stoff vollzogen, eine isolirte Stellung im Unterricht einnahmen und des lebendigen Zusammenhanges entbehrten, ein Ende. Man hatte eingesehen, daß diese, den materiellen Werth der Kenntnisse ignorirenden Denkübungen zu einem hohlen Formalismus verleiten, daß die einseitige Aufklärung des Verstandes zur Geistesarmuth auf andern Gebieten führen mußte.

Seitdem nun Pestalozzi für jeden Unterricht **die Anschaulichkeit, die Vertiefung in den Stoff,** seine **allseitige Durchdringung** und seine **organischen Beziehungen** verlangt hatte, bedurfte es der isolirten reinen Denkübungen nicht mehr; sie wurden vom Lectionsplan gestrichen, und ihre Stelle nahm **der sogenannte Anschauungsunterricht** ein.

Pestalozzi selbst hat im Ringen und Kämpfen um Ergreifung des Wahren zuerst noch den abstracten Denkübungen gehuldigt und einmal, wie berichtet wird, 6 Wochen lang über ein Loch in der Tapete mit den Kindern Betrachtungen angestellt. Späterhin hat er, als ihm die Bedeutung der Natur als der größten Lehrerin sich erschloß, im Buch der Mütter, den menschlichen Leib als das (seiner Ansicht nach) dem Kinde nächste und allgegenwärtige Unterrichtsobject aufgestellt.

Der Leib ist einem Kinde allerdings der nächste Körper, aber nicht der nächste Lehrstoff, nicht ein Object für einen Anfangsunterricht. Richtet ein Kind seine Blicke nicht eher auf Dinge seiner Umgebung, auf Geräthe, Pflanzen, Thiere u. s. w. als auf seine eigene Person, — auf Farben und Gestalten, als auf seine Glieder und ihre Verrichtungen? Nicht blos der Stoff an sich, sondern auch die Ausführung desselben (Zeigen und Benennen der Körpertheile, eine Unmasse solcher Namen, Lage dieser Theile und wunderliche Ausdrücke darüber, Zusammenhang und Gebrauch der Glieder u. s. w.) war nicht sach- und naturgemäß. Wenn Pestalozzi's Schüler die Sätze nachsprachen: „Der Mund ist unter der Nase; die Nase ist über dem Munde,“ so ist der materielle Gewinn für Kinder ungefähr dem gleich, den ein Bauer hat, wenn er leeres Stroh drischt. — Was jedoch jener Versuch Verfehltes schuf, das hat die Zeit und der Fortschritt rasch hinweggefegt. Pestalozzi's Schüler verfuhren naturgemäßer und schlugen in der Mehrzahl ungefähr folgenden Gang ein: Die Schulstube, die Familie, das Haus, der Hausflur, die Wohnstube, die Küche, der Keller, der Hof, der Wohnort, die Stadt, das Dorf, der Garten, die Flur, das Feld, die Wiese, der Wald, die Gewässer, der Luftkreis, der Himmel, die Zeit, das Jahr mit seinen Festen, der Mensch nach Leib und Seele — Gott.

Andere versuchten, den im Wesentlichen gleichen Stoff an den Lauf des Jahres zu knüpfen.

Dieser Unterricht **in und aus der Natur und dem Leben**, der im denkenden Anschauen und anschauenden Denken sich stetig entwickelte und das Sprachvermögen nach allen Richtungen, von den einfachsten Formen an bis zum Gedicht und Lied, entfaltete, kurzum den ganzen Schüler in seinem Anschauen, Denken, Fühlen und Wollen ergriff und zur Selbstthätigkeit reizte, schien einzelnen begeisterten Schülern Pestalozzi's materiell und formell **so wichtig**, daß sie eine besondere Stellung und Abzweigung desselben im Unterrichtsplan für ungenügend erklärten und ihn geradezu **zum allbeherrschenden Centrum** auf der Unterstufe erklärten, mit gänzlicher Verbannung der materiellen Zwecke des Lesens und Schreibens aus dem ersten Schuljahr. Auf dem Anschauungsunterricht **als dem gemeinsamen Fundamente** sollten sich naturgemäß Zeichnen, Schreiben, Lautiren, Lesen, Deklamiren, Singen, Vorübungen in Grammatik und Aufsatz, Raumlehre, Zahlenlehre, Heimathskunde, Naturkunde — bis hinauf zur Religion — entwickeln.

Diesen Hochgedanken haben „die Vogel'schen Schulen“ in Leipzig zu verwirklichen gesucht.

Man muß in der That gestehen, daß sich derselbe in der Hand eines Lehrers verwirklichen läßt, der mit reicher pädagogischer Erfahrung ausgestattet ist, dem ein tiefes Verständniß der Muttersprache in grammatischer und ästhetischer Beziehung zur Seite steht und der — vor allen — ein kindliches Gemüth sich bewahrt hat. Es wird ihm gelingen, diesen Gipfel unterrichtlicher Kunst, gegründet auf das große Gesetz menschlicher Entwicklung (von der ungetrennten Einheit zur Entfaltung der Gegensätze bis zu ihrer Wiedervereinigung in einer höhern Einheit) zu ersteigen, und er wird, aller Wahrscheinlichkeit nach, in

den beiden ersten Schuljahren mehr leisten, die Kinder weiter bringen, ein tüchtigeres Fundament der Bildung legen, als wenn er nach herkömmlicher Praxis mit getrennten Unterrichtsfächern von der ersten Stunde an beginnt.

Ob es aber möglich ist, dies Centrum in einer Reihe von Normalwörtern zu fixiren, die, nach einem einseitigen Prinzip entworfen, doch den verschiedensten Prinzipien dienen sollen, ist mehr als fraglich.

Eine der bedeutendsten Stimmen für diese Stellung und Geltung des Anschauungsunterrichts ist **Graßmann**, der in seiner „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht", sich zu diesem Hochbilde bekennt. Er sagt: „Der erste Sprachunterricht muß in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen und Beziehungen bekannt machen und sie dahin führen, daß sie die Außenwelt richtig in sich aufnehmen, abbilden und gestalten und so zu einer innern Vorstellungswelt machen, welche der äußern genau entspricht, — auch sie außerdem zur Fertigkeit in Reden, zunächst über sinnliche Gegenstände, führen."

In neuester Zeit hat **Richter** (Leipzig) in seiner preisgekrönten Abhandlung über den Anschauungsunterricht diesen Standpunkt auf das Entschiedenste vertreten.

Von der entgegengesetzten Seite haben sich indeß gleichfalls Stimmen vernehmen lassen. Gestützt auf die vorwiegend formellen Zwecke des Anschauungsunterrichts (Förderung der Gesammtkraft des Schülers) mit Hintenansetzung der materiellen Zwecke des Lesens und Schreibens, auf die Pflicht und das Recht, jeden Gegenstand anschaulich zu behandeln und auf allen Stufen das Ganze zu erstreben, schließlich auch auf völlig veraltete Maximen der Wortmethode und Gedächtnißkultur, haben sie den Anschauungsunterricht nicht blos in dieser Ausdehnung, sondern überhaupt und gänzlich vom Lektionsplan gestrichen, ihm also dasselbe Loos zu bereiten gesucht, was den abstracten Denkübungen zu Recht widerfahren ist.

Seit zwei Jahrzehnten erschallt von dieser Seite die Parole: Kein selbstständiger Anschauungsunterricht, sondern Anschluß an das Lesebuch.

Gründe:

a) Das Objekt der Anschauung und Besprechung ist meist zu prosaisch, als daß es dem kindlichen Denk- und Ideenkreise anregende Wissensstoffe zuführte.

b) Das künstliche, schematisirende Behandeln der Gegenstände und Erscheinungen und die Manier, tief einzugehen bei jedem einzelnen Ding (Größe, Theile, Lage, Farbe, Nutzen) ist eine Qual für Kinder und Lehrer.

c) Das Verlangen, daß die Kinder stets in ganzen Sätzen reden müssen, steht im Widerspruch mit der Art und Weise, wie spracharme Kinder ihre Sprache verbessern und bereichern. Sie gebrauchen anfangs mehr einzelne Wörter und Ausdrücke für Dinge und Thätigkeiten, die sie wahrnehmen, als Sätzlein, die sie papageiartig nachsagen.

d) Will man dem Denken und Sprechen der Jugend aufhelfen, so bedarf man hierzu keines abgesondert liegenden Gegenstandes, sondern die

Bildungs- und Hülfsmittel hierzu liegen im Sprachunterricht, im Leseunterricht und in der biblischen Geschichte.

e) Unser Anschauungsunterricht war nur eine Plauderstunde, eine Abrichtung ohne sonderlichen Werth. —

Eine andere Stimme urtheilt: Wenn man meinte, der Anschauungsunterricht gehöre vorzugsweise oder ausschließlich nur in die früheren Jahre der Entwicklung oder passe nur für die elementare Lehrstufe, so liege dieser Auffassung eine unrichtige Vorstellung von der Natur des Menschen zu Grunde, wie eine falsche Auffassung von dem, was der Mensch zur Entwicklung und Erhaltung seiner sittlich-geistigen Natur sich anzueignen habe. Die Anschauung gehört zum Denken, wie die Wärme zum Sonnenlicht. Wo die Anschauung beim Denken fehlt, da fehlt der Pulsschlag des geistigen Lebens. Die Anschauungsmethode muß sich zur Entwicklung und Uebung der geistigen Thätigkeit des Schülers die ganze Lehrzeit hindurch in Kraft zeigen. Der Anschauungsunterricht ist auf allen Stufen des Lernens in Anwendung zu bringen.

So schön und wahr diese Worte klingen, so sind sie doch sehr einseitig. Verkennen und leugnen denn diejenigen, welche einen selbstständigen Anschauungsunterricht befürworten, die Nothwendigkeit und den Werth des anschaulichen Unterrichtens? Nie und nimmer! Lesen, Schreiben, Rechnen, Memoriren, Singen, biblische Geschichte sind die Unterrichtsfächer der Elementarklasse. Es ist nicht in Abrede zu stellen, überall lassen sich Denk-, Anschauungs-, Sprechübungen anknüpfen, einstreuen und überall sollen sie kräftig und lebendig stattfinden; doch wie ist es mit der fortschreitenden Ordnung des realen Grundwissens? Bringt nicht gerade unser Anschauungsunterricht die Ordnung auf die natürlichste Weise zu Wege, während die Anschauungs- und Sprechübungen im Anschluß an die Fibel und das Lesebuch eine große Zerfahrenheit, Planlosigkeit, Zersplitterung und Unvollständigkeit im Gefolge haben?

Es ist ferner kaum mehr als eine Phrase, wenn Völter schreibt: „Was ein Schüler schon kennt, was ihm nicht neu ist, was er im täglichen Leben ohne Unterricht immer genauer erlebt und kennen lernt, ist nun einmal nicht das thatsächliche Object seiner Wißbegierde und kann folglich nicht das Mittel zur Weckung seiner Geisteskraft sein."

Der Anschauungsunterricht will aber mehrere Zwecke zugleich erreichen; knüpft er seine Stoffe an Bekanntes an, fügt er zu diesen Bildungsstoffen neue, interessante hinzu, so wird der Geist doch angeregt, geweckt, zur Thätigkeit und Aeußerung wachgerufen, sein Gesichtskreis erweitert. Ein Fehler, ein Mißgriff könnte es allerdings genannt werden, würde man mit den Kleinen über Nichts reden als über Bekanntes, Sichtbares, Hörbares, Fühlbares — gehaltlos, oberflächlich, einschläfernd. Das würde aber Niemand den gemeinten, gepriesenen Anschauungsunterricht heißen.

Selbstverständlich ist, daß das berüchtigte preußische Regulativ vom 3. October 54 sich unumwunden gegen den Anschauungsunterricht ausspricht. „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen

Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle."

Goltzsch, als der eine Interpret der Regulative, kennt im Anschauungsunterricht nur „inhaltsleere, zufällige Denk- und Redeübungen" und setzt an seine Stelle Gedächtnißkram: „Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen werthvoller und inhaltreicher Gedanken, wie sie im musterhaften sprachlichen Ausdruck sich in einem geeigneten Lehrstoffe darbieten, mit dem sich das Kind lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt der Natur der Sache nach das im Denken noch ungeübte und außerdem wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoff, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist."

Die Worte klingen sophistisch; denn sie scheinen gegen die längst beseitigten formalen Denkübungen gerichtet zu sein, während sie doch den Anschauungsunterricht meinen.

Der bessere Interpret der Regulative, der erfahrungsreiche **Bormann**, bringt durch die Hinterthür den Anschauungsunterricht wieder herein, indem er sagt: „Es ist schlechthin (d. h. also unter allen Umständen) nothwendig, Sprechübungen von gewisser Art und in gewissem Umfange mit den Kindern anzustellen, um sie, die zum größten Theil weder selbst zusammenhängend reden, noch des Lehrers zusammenhängende Rede verstehen können, für weitere Unterweisung, sei es des Buches, sei es des Lehrers, überhaupt nur empfänglich zu machen; dieselben sollen sich aber nicht auf Abstractionen, wie Raum und Zahl, sondern auf wirkliche Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes beziehen."

Goltzsch, sich selbst widersprechend, muß dies schließlich auch zugeben; denn er sagt:

„Einige Denk- und Sprachbildung ist eine der ersten und unabweislichsten Forderungen, wenn ein wirklicher Leseunterricht möglich werden und überhaupt irgend ein Unterricht seinem Zwecke entsprechen soll."

Etwas sehr anmaßend läßt sich ein Methodiker, **Otto** in Mühlhausen, (Allgem. Schulzeitung, Juliheft 1842) also vernehmen:

„Man hat die Anschauungsübungen zu einem eigenen Unterrichtsgegenstande vollständig organisirt; aber die Ausführung desselben ist nichts Anderes als Heimathskunde, Naturkunde, Geometrie, Rechnen u. s. w. in den Elementen dieser Gegenstände. Als besonderer Gegenstand kommt ihm keine Wirklichkeit zu. Es folgt nun der Beweis, daß man nur das sehe und schaue, was man erkannt und verstanden habe, und daran schließt sich die sonderbare Behauptung, daß nicht die Anschauung und folglich nicht der Anschauungsunterricht es sei, was zu richtigen Vorstellungen und Begriffen verhelfe, sondern die Sprache, vor allen die Büchersprache."

Wir wollen es dem Herrn Otto überlassen, den zweiten Schritt zu thun, bevor er den ersten gethan hat, und uns lieber an die Worte Göthe's, des Meisters der Sprache, halten:

„Ich denke auch aus der Wahrheit zu sein, aber aus der Wahrheit der fünf Sinne." —

„Die Natur ist das einzige Buch, das auf allen Blättern großen Gehalt darbietet." —

„Ich bin ein Todfeind von Wortschällen.“ —

„Ich muß es soweit bringen, daß Alles anschauende Erkenntniß werde, nichts Tradition oder Name bleibe.“ —

Riesengroß über den bisher genannten Gegnern des Anschauungsunterrichts durch Tiefe der Auffassung steht der baiersche Schulrath **Niethammer**, und wir könnten dieser geistvollen tadelnden Stimme nichts erwiedern, wenn wir nicht wüßten, daß es trotz alledem einen Anschauungsunterricht gibt, der, auf dem Boden der Natur lebensvoll ertheilt, lebensvoll wirkt, genügend im vollsten Maße der Natur des Kindes und des Stoffes, soweit die Kindesseele ein Verhältniß zu demselben haben kann; wenn wir nicht hundertmal erlebt hätten, wie dieser Unterricht wirkt, wenn eine geschickte Hand sich seiner bemächtigt, wie die Klasse Auge und Ohr wird, wie die Kinder leben und diese Stunden als die schönsten mit Sehnsucht erwarten.

Andrerseits macht es nur einen betrübenden Eindruck, wenn der Zeitgenosse Pestalozzi's zu folgenden Ansichten sich weiter bekennt:

„Die einzigen Anschauungsübungen, die als künstliche Richtung des Geistes in jeder Art des ersten Unterrichts unentbehrlich, sind die an Gegenständen der Innenwelt, welche nicht wie die der Außenwelt von selbst der Betrachtung stehen, sondern erst zum Stehen gebracht werden müssen. Diese Uebungen müssen aber früh anfangen, ehe der Geist seine Bildsamkeit dazu durch überwiegende Richtung auf die Außenwelt verliert, und es ist deshalb doppelter Verlust, die Bildungszeit mit Außendingen auszufüllen, die dem Geiste, so lange er zu einer tiefen Betrachtung noch nicht reif ist, nichts zu bieten vermögen und ohnehin so unvermeidlich eine solche Breite unsers Lebens einnehmen.

Uebung des Anschauens geistiger Gegenstände als frühere Unterrichtsübung ist keine andere als Gedächtnißübung.

Zum selbstständigen Anschauen geistiger Gegenstände, d. h. zum selbstständigen Auffassen der Ideenwelt, ist der jugendliche Geist noch nicht reif; er muß vielmehr erst dazu geübt werden. Diese Uebung aber erfordert, daß er vor allen Dingen geistige Gegenstände fixiren, zum Stehen bringen lerne. Dazu ist nöthig, daß sie ihm objectiv werden; objectiv werden sie in den Darstellungen derselben durch die Rede, in den Aussprüchen, in denen sie von geweihten und begeisterten Menschen eine Form erhalten. In dieser objectiven Form Ideen in sich aufnehmen, heißt geistige Gegenstände sich zur Anschauung bringen, und in dem Memoriren solcher Aussprüche ist sonach die Aufgabe für den Anfangsunterricht gelöst.“

Es wundert uns nur, daß Niethammer, zur bessern Objectivirung, nicht auch gleich die Sprache der Gelehrtenrepublik, das Latein, vorschlägt, wie es Jahrhunderte lang üblich war. Ein Ausgleich ist hier nicht mehr möglich.

Der Gedächtnißkram soll das Problem eines naturgemäßen, erziehlichen Unterrichts lösen; die Wortmethode soll geistbildend sein; Mechanismus und Tod sollen Leben heißen.

Ratichius, Comenius, Francke, Rousseau, Basedow, Rochow, Pestalozzi haben umsonst gelebt und geeifert.

„Behalte, was du hast, auf daß dir Niemand deine Krone nehme," sagt die Schrift, und der Anschauungsunterricht ist eine solche Krone.

Aber zwischen den Extremen die Mitte einzunehmen, ist unsre Aufgabe.

Wir können den Idealisten des Anschauungsunterrichtes nicht folgen und denselben die auf der Unterstufe gewollte Ausschließlichkeit einräumen, einmal, weil die damit vorausgesetzte pädagogische Begabung, welche die Behandlung des Stoffes zur Kunst erhebt, zu den größten Seltenheiten gehört, und dann, weil wir den Forderungen der Eltern und Angehörigen an die Schule, welche grade in dem ersten Schuljahre mit vorwiegendem Interesse der Entwicklung des Kindes folgen und den Maßstab ihrer Beurtheilung von den Fortschritten im Lesen und Schreiben entlehnen, Rechnung tragen müssen. Wir wollen uns aber noch weniger dem Standpunkt der Verneinung des Anschauungsunterrichtes anschließen, sondern fordern, um seines Selbstzweckes willen, daß für denselben auf der Unterstufe, mit Beibehaltung des Prinzips der Anschaulichkeit auf allen Gebieten und Stufen und der Behandlung aller Unterrichtszweige als eines organischen Ganzen, wöchentlich 3—4, zum mindesten aber 2 Stunden gesondert und diese nicht der Hand des jüngsten, unerfahrensten Lehrers (resp. Lehrerin), sondern dem geschicktesten und geübtesten anvertraut werden.

Dieser unsrer Ansicht schließen sich die Mehrzahl der Schulen in Deutschland gegenwärtig an.

Je kindlicher angemessen und geordnet der Stoff zu den Anschauungs- und Sprechübungen in den ersten Schuljahren ausgewählt wird; je gemüthlicher und die Selbstständigkeit anregender diese Uebungen vor sich gehen, desto mehr wird das Kind den Drang zeigen, Sachen, Personen, Umstände, Erscheinungen in der Welt zu betrachten, zu erkennen, richtig zu beurtheilen, wie und was sie für sich sind, und welche Beziehungen sie für das gesammte Leben haben. Nicht die Hineinführung der Schüler in alles mögliche reale Wissen auf eine dürre, magere Weise ist zu erstreben, sondern die Bereicherung mit einem solchen Wissen, dessen allerdings reiche Stoffwahl nach guten, strengen Lehrgrundsätzen erfolgt, das also auch weise begrenzt ist, während die in Aussicht gestellte Einführung in alles mögliche reale Wissen als ein Ausdruck vagen, wirren Umherschweifens erscheint. Der Unterricht gewinnt an Gehalt und Werth, wenn er in guter Ordnung einen belehrenden, wissenswürdigen und umfassenden Stoff behandelt und als selbständiger Unterrichtsgegenstand in den ersten Schuljahren auftritt.*)

---

*) Anm. Wir fügen hier eine schöne Uebersicht der Anschauungen bei, wie sie noch von unserm Altmeister Diesterweg herrührt:

„Was für Anschauungen? Welche sollst du erwecken, aus welchen Gebieten, woher sollst du sie nehmen? Sehen wir auf die verschiedenen Arten, zählen wir sie auf!

1) Sinnliche Anschauungen (durch die Sinne nicht blos vermittelt, sondern unmittelbar durch sie gegeben — äußere Anschauungen);

2) mathematische (Raum-, Zeit-, Zahl- und Bewegungsvorstellungen), auch der äußern Welt angehörig; nicht unmittelbar durch die Sinne gegeben, aber durch sie vermittelt;

3) sittliche, durch die Erscheinung des tugendhaften Lebens dem Menschen entstehend;

Nachdem wir in Rücksicht **der Stellung** des Anschauungsunterrichts vermittelt haben, müssen wir das Gleiche in Bezug auf **den Zweck** thun.

Man kann nämlich bei völlig gleichem Stoffe den Schwerpunkt entweder in der Uebung der Sinne, namentlich des Auges, suchen und demgemäß von **Anschauungsübungen** im eigentlichen Sinne reden, oder hauptsächlich die Entwicklung der Anschauungsformen und Denkgesetze beabsichtigen und diese Uebungen **Denkübungen** nennen, oder man kann endlich den Hauptzweck in die Sprache legen und diesen Unterricht nicht nur so einrichten, daß **Sprechübungen**, sondern auch so, daß **Sprachübungen** erzielt, d. h. die für diese Stufe nöthigsten grammatischen Formen und Bildungen in weiser Folge entwickelt und möglichst in Fleisch und Blut verwandelt werden.

---

4) religiöse, in Menschen entstehend, deren Gesinnung sich auf Gott bezieht;

5) ästhetische, aus der schönen und erhabenen Erscheinung der Natur und des Menschenlebens (Kunstdarstellungen);

6) rein menschliche, die sich beziehen auf die edlen Verhältnisse der Menschen zu einander, in Liebe und Treue, Freundschaft u. dgl.;

7) sociale, welche die Vereinigung der Menschen zu großen Ganzen, zu Korporationen, ein Gemeinde- und Staatsleben darstellen. Die Schule kann nicht alle diese Anschauungen nach ihrer verschiedenen Art und nach ihrem Umfange liefern; sie will das Leben nicht ersetzen; sie setzt es voraus, schließt sich daran an und weiset darauf hin; aber sie zieht alle in ihren Bereich, beschäftigt sich mit ihnen und bildet dadurch allseitig das Fundament der Intelligenz.

1) Die sinnlichen Anschauungen beziehen sich auf die Körperwelt und die Veränderungen in ihr. Der Schüler soll möglichst viel selbst sehen, selbst hören, alle seine Sinne gebrauchen, die sinnlichen Merkmale der Dinge in ihren Erscheinungen aufsuchen, auf, unter und über der Erde, Mineralien, Pflanzen, Thiere, Menschen und ihre Werke, Sonne, Mond und Sterne, physikalische Erscheinungen u. s. w.

2) Die mathematischen Anschauungen entwickeln sich aus den sinnlichen durch leichte, naheliegende Abstraktionen, die Vorstellungen räumlicher Ausdehnung neben einander, die zeitlichen das Nacheinander, die Zahlvorstellungen das Wieviel, die Bewegungsvorstellungen der Veränderung im Raume und der Durchschreitung desselben. Die einfachsten dieser Vorstellungen sind die Raumvorstellungen, die übrigen werden daher auch durch diese Raumvorstellungen, durch Punkte, Linien und Flächen, veranschaulicht. In der Zahlenlehre z. B. sind Punkte, Linien und deren Theile, Körper und deren Theile die veranschaulichenden Lehrmittel.

3) Die sittlichen Anschauungen werden dem Schüler durch den Menschen, durch sein Leben mit seinen Angehörigen, wie in der Schule durch Mitschüler und Lehrer. Es sind natürlicher Weise innere Anschauungen, die sich jedoch in den Mienen des Angesichts, in dem Auge und durch die Sprache verkörpern. Die eigene Erfahrung des Schülers ist auch hier wie überall die Hauptsache. Glücklich das Kind, das von lauter sittlich reinen Menschen umgeben ist, deren Erscheinung das sittliche Fundament des Lebens in ihm begründet. Die sittlichen Thaten der Geschichte führt der Lehrer ihm anschaulich, lebendig vor durch das lebendige Wort des beredten Mundes und des ergriffenen Herzens.

4) Zu religiösen Anschauungen gelangt das Kind durch die Betrachtung der Natur, ihrer Erscheinungen und wohlthätigen Wirkungen, durch die Frömmigkeit der Eltern, das Gebet von Vater und Mutter, durch Betrachtung der Gemeinde in dem Gotteshause, durch religiösen Gesang in der Schule, durch den Religions- und Konfirmandenunterricht in der Schule und Kirche, durch religiös gesinnte Lehrer und Geistliche, durch die biblische Geschichte u. s. w.

5) Die ästhetischen Anschauungen erweckt der Anblick schöner und erhabener Naturgegenstände (der Blumen, Bäume, Sterne, Krystalle, des Himmels und des Meeres, der Felsengebirge und Landschaften, der Stürme und Gewitter u. s. w.), und der Gegenstände der Kunst (Bildsäulen, Gemälde, Gebäude, Gärten — Produkte der

Die Vereinigung dieser Gegensätze ist das Nothwendige und Richtige.

Was zunächst die Schärfung der Sinne anbetrifft, so ist einleuchtend, daß das Leben hierfür die Hauptsache thun muß.

Ebenso aber muß zugegeben werden, daß eine verständige Anleitung zum richtigen Sehen und Hören außerordentlich beitragen kann.

Tausende haben Augen und sehen nicht, Ohren und hören nicht. Tausende gehen durch ein Museum und kommen nicht klüger heraus; sie haben factisch **Nichts** gesehen. Tausende hören eine Musik Bach's und Beethoven's und hören doch **Nichts**, weil sie kein Verständniß haben. Anschauungen ohne Vorstellungen und Begriffe bleiben blind. **Wahrhafte Anschauungsübungen ohne Denkübungen sind eine Un-**

Dichtkunst und der menschlichen Rede). Man kann deren spezifische Verschiedenheit bestreiten, indem man sie zu den sittlichen, ästhetischen u. s. w. zählt. Ich halte es aber für besser, sie zu einer eigenen Kategorie zu rechnen. Das strenge, auf alle Menschen gleich anwendbare Sittengesetz, umschließt dies Gebiet nicht; denn ihr Inhalt kann nicht unbedingt gefordert werden. Er gehört zur freien, schön menschlichen Entwickelung, die von Bedingungen abhängig ist, die nicht in eines Jeden Belieben stehen.

6) Die (sogenannten) rein-menschlichen Anschauungen beziehen sich auf ein edel gestaltetes Leben einzelner Menschen, dessen Inhalt über den strengsten Begriff der Sittlichkeit und Pflicht hinausgeht, auf sympathische Neigungen, Freundschaft und Liebe, Mitgefühl und Theilnahme und andere herrlichen Erscheinungen des gehobenen Menschenlebens, wie sie in der feinern Entwicklung und Bildung hochstehender, reiner Menschen angetroffen werden. Wohl dem Kinde, das ihrer theilhaftig wird! Wenn das Haus in dieser Beziehung nichts leistet, ist die Lücke schwer zu ersetzen. Der Lehrer thue das Mögliche durch die Haltung, die er der Schule gibt und durch seine ganze Erscheinung!

7) Die socialen Anschauungen, d. h. die der gesellschaftlichen Zustände der Menschen im Großen, werden dem Kinde durch die Erscheinungen der Gemeinschaft der Menschen in den Schulen, in den Kirchen, in den Gemeindeversammlungen und bei öffentlichen Festen, demnächst durch die Geschichte, in welcher die lebendige Anschauung des Lehrers von Staaten-, Völker- und Kriegsgemeinschaften den Schüler zu möglichst lebendigen Vorstellungen großer Gesammtheiten bestimmt. Unser früher so heimliches, nicht öffentliches Leben erschwerte die Entstehung dieser wichtigen Anschauungen ungemein. Wer selbst nichts erlebt hat, wie kann der Geschichte verstehen? Wer das Volk nicht gesehen hat, wie kann der von ihm und seinem Leben eine lebendige Vorstellung haben? Kleine Republiken haben in dieser Beziehung in Betreff der Anschauung des Sinnes für ein öffentliches Leben und für patriotische Gesinnung unendliche Vorzüge. Das Wort, selbst das beredteste, gibt nur einen sehr schwachen, ungenügenden Ersatz dafür. Das Jahr 1848 hat in der genannten Beziehung bedeutende Fortschritte in Aussicht gestellt.

(Nun, hoffen wir, daß der Vater Diesterweg mit dem Fortschritte von 1848 bis 1871 einverstanden gewesen wäre, wenn er ihn noch erlebt hätte; aber hüten wir uns trotz alledem vor Sicherheit. Der Hauptkampf für das deutsche Volk scheint ja eben jetzt zu beginnen.)

Aus Allem erhellet die Bedeutsamkeit des Lebens, der Intelligenz, des Standpunktes, des Charakters des Lehrers für die Grundlegung lebendiger Anschauungen in der Seele, in dem Geist und Gemüth des Schülers. Was man nicht selbst in lebendigen Anschauungen in sich trägt, kann man auch in Andern nicht zu lebendiger Anschauung erwecken. Darum ist es sehr wichtig, durch nichts zu ersetzen, daß der Lehrer selbst möglichst viel gesehen, beobachtet, erfahren, gesucht, erlebt und gedacht habe, und in sittlicher, religiöser, ästhetischer, rein menschlicher und socialer Beziehung ein Musterbild aufstelle. So viel er ist, so viel gilt sein Unterricht, sein erziehender Unterricht. Er selbst ist den Schülern der lehrreichste, unmittelbarste, ergreifendste Gegenstand der Anschauung.

möglichkeit. Andrerseits müßten Denkübungen eher schädlich als nützlich wirken, **wenn sie nicht in lebensvollen Anschauungen die Quelle eines nie versiegenden Interesses hätten.** Und da schließlich keine Vorstellung, kein Begriff ohne Wort existirt, da wir gar nicht anders denken können, als in der Sprache, so ist **denkendes Anschauen und anschauendes Denken, in Verbindung mit stetiger Entwicklung der Muttersprache, der Hauptzweck des Anschauungsunterrichts.***)

Diesem Hauptzweck schließen sich, sobald das Kind im Stande ist, einen Satz niederzuschreiben, also das Gesprochene einigermaßen zu fixiren, was gegen Ende des ersten Schuljahres schon erreicht sein muß, zwei Nebenzwecke an:

1) Vorübungen der Grammatik in planmäßiger Anwendung der Casus, der Präpositionen, der Zeit- und Steigerungs-, vor allen aber der Wortbildungsformen.

2) Vorübungen zu Aufsätzen im Niederschreiben kleiner Gruppen inhaltlich verbundener Sätze.

II.

Die Methode

des Anschauungsunterrichts anlangend, so ergiebt sich dieselbe schon aus dem Vorigen.

Die Hauptgesetze derselben sind folgende:

1) **Unterrichte anschaulich.**

Leben weckt Leben. Die Natur ist der beste Lehrer. Der wirkliche Gegenstand ist demnach dem Abbilde vorzuziehen, wenn — nb. — das Geheimniß des Lebens nicht so anziehend wirkt, daß der Unterricht dagegen unmöglich wird. Ein lebendiger Storch, ein lebendiger Hund in der Schulstube hebt die Möglichkeit des Unterrichts auf, da das Interesse der Kinder an dem lebensvollen Ganzen so mächtig ist, daß sie sich das Einzelne nicht objectiviren und die Sache selbst vergessen.

Unter den Abbildungen ist das Modell der Zeichnung, unter den Zeichnungen die farbige der schattirten, und diese wieder der Linearzeichnung vorzuziehen.

Jeder besprochene Gegenstand und jedes Verhältniß muß klar und bestimmt vor der äußeren sinnlichen und innern geistigen Anschauung des Schülers stehen, und deßhalb muß von der wirklichen, sinnlichen zu der innern, abstracten Anschauungsweise fortgeschritten werden.

Es giebt nichts Unzweckmäßigeres als Anschauungsunterricht ohne wirkliche Anschauung. Erst dann kann der Unterricht den Namen Anschauungsunterricht und die Eigenschaft anschaulich mit Fug und Recht

*) Anm. Wir sehen hierbei gänzlich ab von den kleinen Sprechübungen, die als ein Bestandtheil des ersten Leseunterrichts fungiren und nur den äußern Zweck lautreinen Sprechens und Feststellens einzelner Laute haben, können uns darum auch nicht der Ansicht Lüben's, daß Anschauungsunterricht und Leseunterricht ein ungetrenntes Ganze bilden sollen, anschließen.

tragen, wenn er an wirklich angeschaute Dinge oder Verhältnisse angeknüpft wird. Was viele Worte und lange Definitionen nicht bewirken, das bewirkt die unmittelbare Anschauung.

Der Anschauungsunterricht bedarf darum der sorgsamsten Anwendung und Benutzung von Anschauungsmitteln. Mit Recht verwendet der Kindergarten allerlei Stäbchen, Klötzchen von verschiedener Länge, Würfel von verschiedenen Holzarten, Baukästchen; mit Recht zeigen die Lehrer in den untersten Schulklassen mancherlei Gegenstände, Modelle aus Holz oder Pappe, Pflanzen in natura oder colorirte Bilder mit Thieren, Pflanzen und menschlichen Erzeugnissen. Solche Anschauungsmittel wirken auf das günstigste für die geistige Entwicklung der Kinder. So manchmal war der frühere Anschauungsunterricht im Prinzip gut, in der Anschauung gering; er pflegte wohl das Wissen, machte aber zu viel Worte und vernachlässigte die Anschauungsmittel. Da alles Erkennen von Anschauungen ausgeht, sich auf Reize, auf Wahrnehmungen und Betrachtungen gründet und durch die geistige Verarbeitung bereits gewonnener Anschauungen entsteht, so ist es überaus wichtig, daß dem Geiste klare und richtige Anschauungen durch wirkliche Dinge zugeführt werden. Ein Anschauungsunterricht ohne Anschauungsmittel ist wie ein Haus ohne solides Fundament.

Unterrichte anschaulich, indem du auf Weckung **des innern Sinnes** hinarbeitest. Sobald du also ein kleines Ganze in einer Stunde gewonnen hast, so überzeuge dich von dem Stande der Anschauung dadurch, daß du den Gegenstand oder seine Abbildung hinwegthust und das Kind das Gewonnene produziren läßt.

2) **Gehe vom Leichten zum Schweren,**

a. also vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen;

Schließe dich stets an die Anschauungen an, in deren Besitz du das Kind weißt, und wenn diese vereint sind, so erweitere das Bild in dem Maße, als es die Fassungskraft des Kindes zuläßt. Es soll hier die Aufgabe nicht sein, einen speciellen Gang als allgemein gültiges Gesetz aufzustellen. Ob Einer den Raum in den Vordergrund stellt und in demselben vom Schulhause aus in immer weiteren Kreisen bis zum Himmel mit Sonne, Mond und Sternen schreitet, oder ob er das Jahr mit seinen Erscheinungen als das nächste Wirkliche ansieht und an den Wechsel der Zeiten das Material knüpft, was Natur und Cultur bieten: Beides kann vortrefflich sein. Alles kommt auf die Behandlung an.

b. vom Einfachen zum Zusammengesetzten;

Also vom einzelnen Gegenstande zu zweien und mehreren, damit die Thätigkeiten des Vergleichens und Unterscheidens geübt werden. Lasse alsdann mehrere Gegenstände zur Gruppe zusammentreten. Gruppen bilden endlich ein Gesammtbild.

Gehe auch sprachlich vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom nackten Satz zum erweiterten, zum zusammengezogenen, zusammengesetzten, verkürzten Satz 2c.

c. vom Concreten zum Abstracten.

Gehe in der Betrachtung von den sinnlichen Merkmalen aus, bevor du die höheren Denkgesetze heranziehst. Wende nicht Grund und Folge oder gar Bedingung an, wenn nicht Ursache und Wirkung

dagewesen ist. Erst vom Wirklichen, dann vom Möglichen und Nothwendigen; erst das Einzelne, dann das Besondere, dann das Allgemeine.

3) Gieb in jeder Stunde, wenn es irgend möglich ist, **ein kleines Ganze nach Inhalt und Form.**

Arbeite also jede Lection vorher **schriftlich** aus; denn **nur so** kannst du diesem Unterrichte genügen, bei dem Inhalt und Form gleich wichtig sind und sich ebenmäßig entwickeln sollen; **so** nur kannst du stets vollkommen wissen, was du bereits gegeben hast, was du giebst und noch geben willst: dann aber wird dieser Unterricht, wie kein anderer, seine bildende Rückwirkung auf dich äußern. Hüte dich aber, in dem Streben nach Abrundung und Vollständigkeit die Kraft des Kindes zu überbieten! Unterrichte also gemäß der Natur des Stoffes, aber auch gemäß der Natur des Kindes.

4) **Stelle die Poesie in den Dienst dieses Unterrichts.**

Eine unendliche Zahl der schönsten Gedichte ergeben sich als Blüthen der Betrachtung wie von selbst. Du wirst auf Jahre die reichste Abwechselung haben. Vergiß also nicht, wenn du dir diesen Unterricht als ein Ganzes zurechtlegest und aufbauest, daß die Poesie es ist, welche den Menschen, den ganzen Menschen, ergreift und veredelt.

5) **Was die äußere Form der Methode** anbetrifft, so bietet kein Unterricht so viel Anlaß zum anregenden, lohnenden Gespräch wie dieser. Selbstverständlich wird, wie bei jeder Katechese, die Absicht dahin gehen, von Abschnitt zu Abschnitt eine kleine Gruppe übersichtlich geordneter Anschauungen in möglichst natürlich verbundenen Sätzen wiederzugeben. Auch hat der Lehrer so die reichste Gelegenheit, von Zeit zu Zeit kleine Gedichte und Erzählungen belebend in den Unterricht einzuflechten.

III.

Die wichtigsten Lehrschriften und Hülfsmittel für den Anschauungsunterricht.

1. Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen 2c., von **W. Harnisch.** Fünfte Auflage. Breslau, bei Graß, Barth u. Comp., 1839. 25 Sgr.

Diese Schrift, welche eigentlich als Leitfaden für den ersten Sprachunterricht auftritt, gehört auch hierher, weil sie zugleich die Anschauungs- und Sprechübungen enthält. Der erste Abschnitt des zweiten Theils handelt von ihnen: 1) der Anfang dieses Unterrichts; 2) Kennen und Benennen der Gegenstände; 3) die Zahl der Dinge; 4) die Theile der Dinge; 5) die Farbe; 6) die Form und Lage; 7) die Größe; 8) der Schall; 9) das Gefühl, der Geruch und der Geschmack; 10) Urstoff, Zustand, Gebrauch; 11) das Zusammenstellen und Ordnen; 12) Ursach und Wirkung; 13) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck;

14) Stellvertretung und Bezeichnung; 15) Umstände und Verhältnisse; 16) Zusammenfassen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Des Verfassers Ansicht über den Werth und die Stellung dieses Unterrichts bezeichnen diese Aussprüche:

„Die Uebungen der Anschauung enthalten nicht blos viele Keime, die sich zur Gottseligkeit (= Religion) entwickeln können, sondern fast die Anfänge von allen übrigen Unterrichtsgegenständen; sie bilden die Wurzeln des Unterrichts. Vorzüglich kann das Denken ohne sie nicht bestehen, und ohne Denken giebt es keinen eigentlichen Sprachunterricht. Die Uebungen der Anschauung müssen darum allmälig in Denk- und Verstandesübungen übergehen.

Denk- und Verstandesübungen ohne Anschauungsübungen, das sind Pflanzen ohne Wurzeln. Man sieht dies auch im gewöhnlichen Leben. Denn je mehr der Mensch gesehen und erfahren hat, desto allseitiger bilden sich die Denkkräfte aus; und alle Verstandesübung, die nur aus den Verstandesformen hervorgegangen ist, ohne Hinsicht auf die Wirklichkeit, pflegt man mit dem verächtlichen Namen „der Schulweisheit“ zu belegen.

2. Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen, von F. H. G. Graßmann. Mit drei Kupfertafeln. Zweite Auflage. Berlin 1834, bei G. Reimer. 406 Seiten. 1 Thlr. 7½ Sgr.

Voraus geht eine lesenswerthe Abhandlung „über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichts in Volksschulen und über dessen Zusammenhang mit den andern Lehrgegenständen der Volksschule“. Wir deuten die Hauptgedanken an, soweit sie unsern Gegenstand betreffen.

Das Lesen soll nicht der erste (Anfangs-) Unterricht in der Schule sein. Das Verkehrte dieses Anfangs deutet schon der Widerwille an, mit welchem der Buchstabenunterricht die Kinder erfüllt. Die Natur hat die ersten Lebensjahre dazu bestimmt, daß das Kind die äußere Sinnenwelt in sich aufnehme oder abbilde, und an der Beschäftigung mit den sinnlichen Dingen soll das innere geistige Leben erwachen, bis die Zeit kommt, wo dies innere geistige Leben und Treiben selbst Gegenstand der Betrachtung werden kann. Jene Entwickelung durch die äußere Welt ist noch nicht beendigt, wenn das Kind die Schule betritt.

Die innere Welt der Vorstellung bedarf eines Aeußern, in welchem sie sich verkörpert, der Sprache oder Rede. Die Vorstellung bildet sich durch das Wort äußerlich ab und wird dadurch ein Mittheilbares, und die Vorstellung erhält dadurch erst ihr abgeschlossenes vollendetes Dasein. Durch die Sprache gelangt das Kind zur deutlichen Erkenntniß der Gegenstände um sich her und ihrer Verhältnisse unter einander.

Die Schrift ist ein Abbild der Rede und durch diese (also mittelbar) ein Abbild der innern Vorstellungswelt des Menschen.*) So wie man nun das Urbild früher kennen lernen soll, als das Abbild, besonders wenn zwischen beiden nicht ein natürlicher und nothwendiger, sondern ein willkürlicher Zusammenhang stattfindet (unsre Buchstaben sind als willkürlich ersonnene Zeichen anzusehen); so muß das Kind erst reden ler-

*) So ist der naturgemäß konstituirte Staat ein Abbild des Menschen (des menschlichen Organismus, die Vorstellungswelt des Menschen ein Abbild der (äußern und innern) Natur, die Natur oder die Welt ein Abbild des Schöpfers.

nen, ehe es lesen lernt. Fassen wir dieses mit Obigem zusammen, so folgt:

Der erste Sprachunterricht muß in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt machen, und ihnen Gelegenheit geben, darüber richtig, bestimmt und deutlich reden zu lernen.

Diese Denk- und Sprechübungen sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem sich alle übrigen Unterrichtsgegenstände wie Zweige ausscheiden. In Betreff des Stoffes sollen sie daher die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten; in Hinsicht auf die Form sollen sie möglichst so eingerichtet sein, daß sie nicht blos alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und auf eine ungezwungene Art kennen lernen. Aber die Sprache selbst soll nicht Gegenstand der Betrachtung sein; wohl aber soll Vorrath gesammelt werden, aus welchem künftig die allgemeinen Regeln und Gesetze der Sprache entwickelt werden können.

Bei der Anordnung des Stoffes ist überall von dem Näheren zu dem Entfernteren, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten und von da zu dem bisher ganz Unbekannten, von dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu dem, was erst durch Beihülfe begleitender Verstandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten.

Diesem Unterrichte sind, auch wenn (wegen der Anschließung an bisher bestehende Verhältnisse) der Unterricht im Lesen und Rechnen von dem ersten Eintritt der Kinder in die Schule nebenher geht, täglich eine Stunde oder doch wöchentlich drei bis vier Stunden zu widmen. —

Inhalt: 1) Namen der Dinge; 2) Ganzes und Theile des Ganzen; 3) Zahl der Dinge; 4) Ort, Stellung, Lage; 5) Licht, Farbe; 6) Gestalt; 7) Größe; 8) Richtung; 9) Schall; 10) Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch, den Geschmack; 11) Ruhe und Bewegung; 12) Zusammenhang der Dinge; 13) Zeit. —

Das Ganze ist theils in katechetischer Weise, theils in Aufstellung der durch entwickelndes Gespräch aufzufindenden Sätze vorgetragen. Es ist ein Muster- und Meisterwerk, unbedingt das Hauptwerk, der vorzüglichste Lehrgang über die Anschauungs- und Sprechübungen unsrer Literatur. (nb. der damaligen Zeit). Es sollte keinem Lehrer fehlen.

Ob aber das Ganze in den Elementarschulen, wie sie der Mehrzahl nach sind, durchgeführt werden könne, bezweifeln wir auch jetzt noch, ja wir müssen es verneinen. Es werden die günstigsten seltenen Verhältnisse vorausgesetzt werden müssen, wenn ein Lehrer, wie der Herr Verfasser hofft, diesen Lehrgang bis zum vollendeten neunten Jahre der Kinder soll beendigen können. Wir müssen daher die besonnene Ansicht, welche der Verfasser für die Durchführung seiner Ansichten über den Sprachunterricht geltend macht, auch auf diese Denk- und Sprechübungen anwenden. Er sagt: „Daß gegen die Einführung eines solchen Lehrganges sich viele erhebliche und gegründete Erinnerungen und Zweifel vorbringen lassen, welche sich beim Hinblick auf die Wirklichkeit und die bestehenden Lebensverhältnisse, auf herrschende Gewohnheiten, Meinungen

und Vorurtheile der gegenwärtigen Zeit leicht ergeben und jedem praktischen Schulmanne hinlänglich bekannt sind: dies kann Niemand lebhafter fühlen und deutlicher erkennen, als ich selbst, und es ist von mir das Gegründetsein solcher Erinnerungen von vornherein dadurch zugestanden, daß ich vor Entwerfung des Lehrplanes die Bedingung aufstellte, es sollte von allen Beschränkungen, die aus dem gegenwärtigen Stande der Dinge hervorgehen, vorläufig abgesehen werden."

Aber mit voller Ueberzeugung stimmen wir auch den nachfolgenden Aussprüchen bei:

„In Hinsicht auf den Plan, den man ausführen, jedes Geschäft, das man vollbringen, jedes Amt, das man zu verwalten hat, ist es wichtig, daß man ein Hochbild (Ideal) in der Seele trage, wie es sein sollte und wie es sein würde, wenn alles Hindernde und Störende aus dem Wege geräumt wäre, und wenn jede Kraft, die dabei im Spiele ist, so vollkommen wirkte, als sie es ihrer Natur nach kann. Ein solches Hochbild ganz ins Leben treten zu lassen, gelingt selten oder nie, da die Wirklichkeit ihm allemal von allen Seiten beschränkend und störend entgegentritt: und doch müssen in ihm die Bestrebungen aller Derer, die auf das Besserwerden hinzuwirken berufen sind, ihre Wurzel haben und in ihm das Ziel ihrer Thätigkeit finden. Denn wer ein solches Hochbild in sich trägt, der sucht sich ihm fortwährend anzunähern, soweit Umstände und Verhältnisse es ihm erlauben; er bemüht sich, alles Einzelne so anzuordnen und zu gestalten, wie es jenem Bilde entspricht, um dadurch die künftige Darstellung des Ganzen vorzubereiten; und er ergreift gern jede Gelegenheit, um bei Andern die richtige Ansicht über diesen Gegenstand zu befördern. Dadurch gelingt es ihm, Einsicht und Fertigkeit in sein ganzes Thun zu bringen, während derjenige, der ein solches Ziel nicht vor Augen hat, sich mit seinen aufs Beste gemeinten Anstrengungen, mit seinem regsten und eifrigsten Fleiße, oft ins Weite verliert und die gute Sache wenig oder gar nicht fördert."

Als ein solches Ideal ist auch der vorliegende Lehrgang für die Elementarschulen im Allgemeinen jetzt noch zu betrachten. Möchten die Lehrer dasselbe in seiner Wesenheit auffassen und sich der Erreichung desselben in der That und Wahrheit nähern! Dazu wird schon das eifrige, um der Elementar-Methodik selbst willen schon sehr wichtige Studium dieses Werkes viel beitragen.

Denjenigen Lehrern aber, welche sich auf ein geringeres Maß der Denk- und Sprechübungen der Verhältnisse wegen beschränken müssen, empfehlen wir die nachfolgenden Werke (allerdings mit einzelnen Ausnahmen — siehe Fuhr und Ortmann!). Eben um der nothwendigen Rücksicht auf das mit seltenen Ausnahmen allerwärts Bestehende haben wir den Zweck und das Ziel dieser Uebungen niedriger gesteckt, damit die gemachten Vorschläge auch wirklich ausgeführt werden möchten.

3. **Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule**, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg. Vierte, verbesserte Auflage. Bielefeld 1845, bei Velhagen und Klasing. 15 Sgr.

Diese Schrift soll einen Lehrgang aufstellen:

1) der durchaus praktisch und leicht anwendbar ist;

2) der die Materialien aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder wählt, also auf allen fremden und kostspieligen Lehrapparat verzichtet;

3) in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet ist, so daß es jedem Lehrer leicht wird, die nützlichen Anschauungs- und Sprechübungen in die Schule einzuführen.

Inhalt. Erster Abschnitt: Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer. — Erste Uebung: Benennung und Beschreibung der Gegenstände in dem Schulzimmer. Zweite Uebung: Vergleichung (und Unterscheidung) dieser Gegenstände. Dritte Uebung: Betrachtung regelmäßiger Körper. — Zweiter Abschnitt: Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde. Erste Uebung: Die Hausthiere. Zweite Uebung: Der menschliche Körper. Dritte Uebung: Die Pflanzen des Hausgartens. Vierte Uebung: Das Haus. Fünfte Uebung: Der Wohnort. Sechste Uebung: Die Elemente. — Dritter Abschnitt: Vorübung zum Zeichnen und Schreiben. — Vierter Abschnitt: Der Leseunterricht. — Fünfter Abschnitt: Anfang der Zahlenlehre. — Sechster Abschnitt: Gedächtnißübungen oder Anklänge für Kopf und Herz. — Siebenter Abschnitt: Anfänge des Gesangunterrichts. — Achter Abschnitt: Einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

Die einzelnen Uebungen sind nicht in katechetischer, sondern in vortragender Form dargestellt; methodische Bemerkungen, Winke und Ansichten sind ihnen beigegeben.

Gemäß der oben aufgestellten didaktischen Regel werden die Gegenstände nicht nach allgemeinen Begriffen: „Größe, Gestalt, Farbe, Zahl u. s. w.“ behandelt, sondern jeder Gegenstand nach allen seinen Merkmalen (also nach unserm Ermessen elementarisch, oder wie Herr Grube sagt (siehe Zahlenunterricht!), organisch).

4. Methodischer Leitfaden für die Sprachbildungsübungen in der Unterklasse der Elementarschule. Von C. G. Ehrlich, Seminardirector. Soest, bei Nasse (Fr. Fleischer in Leipzig in Commission). Zweite, vermehrte Auflage, 1839. 305 Seiten. 25 Sgr.

Der Herr Verfasser theilt mit Andern die Ansicht, daß das Nachdenken und Sprechen der Kinder vorzugsweise in der Unterklasse geweckt und gesteigert werden müsse, da die Versäumniß einer tiefen festen Grundlage beim Unterricht während der ganzen Schulzeit nicht wieder gut gemacht werden kann; aber er weicht darin von andern Schriftstellern und Lehrern ab, daß nach seiner Ansicht die Sprechübungen vorzugsweise Sprachübungen sein sollen. Obengenannte Schriftsteller, welche Anleitung geben zur Betreibung der Sprech-, Anschauungs- und Denkübungen, berücksichtigen nicht vorzugsweise die Sprache, sondern üben die Denk- und Sprechkraft an den Stoffen der Welt. Dies will nun zwar auch Herr Ehrlich, indem er seine Uebungen an die unmittelbaren Erlebnisse und Anschauungen des Kindes anknüpft; aber dabei nimmt er vorzugsweise auf die Kenntniß der Sprache Rücksicht. In welcher Weise, dies wird klar, wenn wir den Hauptinhalt der Schrift bezeichnen und die charakteristischen Merkmale der Behandlung des Stoffes angeben.

Das Buch zerfällt in zwei Theile, einen theoretischen und einen praktischen.

Erster Theil: Zweck und Erfordernisse der Sprachbildungsübungen in der Unterklasse. Zweiter Theil: Beispiele.

1) Die Elementarschule ist von unten her zu heben. 2) Sprachbildungsübungen als vorzügliches Mittel. 3) Umfang derselben. 4) Vergleichung der Gespräche der Mutter und des Lehrers. 5) Haupterfordernisse solcher Uebungen: a) Lehrgang und einiger Stoff; b) Eingänge zu den Unterhaltungen; c) Wahl des Stoffes überhaupt; d) Sprache des Lehrers; e) Uebersichtlichkeit des Gesprächs; f) Mittel, den Wetteifer zu erregen; g) äußere Einrichtungen.

Die Kenntniß der Sprachformen (versteht sich, auf praktischem Wege, auf welchem der Inhalt derselben den Kindern zum Bewußtsein gebracht wird) leitet den Herrn Verfasser in Betreff des Inhalts und der Anordnung.

Er spricht seine Ansicht in folgenden, der Ueberlegung würdigen Sätzen aus:

1) Wenn du das Kind zum denkenden Sehen anleitest, so thust du viel mehr für dasselbe, als wenn du ihm das Lesen und Schreiben beibringst. Ein Lesen und Schreiben ohne Gedanken ist werthlos, und von diesen Künsten machen die wenigsten (?) Menschen Gebrauch; aber ein wirklich sehendes Auge, ein wirklich hörendes Ohr und einen denkenden Geist hat Jeder und in jedem Augenblicke seines ganzen Lebens nöthig. (Allerdings nützt das Lernen des Lesens Tausenden, ja Millionen Menschen nichts (?); 1) weil sie diese Kunst im Leben nicht üben, oder sie gar wieder verlernen, selbst wenn sie sie ordentlich (?) gelernt haben; 2) weil die Bücher, die man ihnen in die Hand giebt, theils viel Unnützes, theils auch viel Unwahres, schiefe, veraltete Ansichten, abergläubische Meinungen 2c. enthalten. Es giebt Gegenden in Deutschland, in welchen daher das Lesenlernen seine bedenkliche Seite hat. Denn es kann zur Erhaltung und Fortpflanzung des Aberglaubens (nicht auch zur Ausrottung desselben? warum sträubt sich denn der Katholizismus gegen allgemeine Schulpflicht?) und ähnlicher Verkehrtheiten benutzt werden. Denn nicht dadurch bildet man sich, daß man lieset; es kommt darauf an, was man lieset — die Fähigkeit, mit Verstand lesen zu können, vorausgesetzt.) 2) Die Wirkung des Sprechens auf die Bildung des Geistes wird aus Folgendem klar: a) durch die Namen der Dinge und ihre Eigenschaften werden wir sehr oft auf diese erst aufmerksam, durch die Verschiedenheit der Namen auf die Verschiedenheit der Dinge (z. B. auf die verschiedenen Arten der grünen Farbe durch die Wörter: gras-, berg-, apfel-, zeisig-, nelken-, bouteillen-, meergrün 2c.; b) durch die Sprache werden wir von früher Kindheit an auf die höhern und niedern Begriffe aufmerksam (z. B. die Gans ist ein Vogel); c) mit den Benennungen halten wir die Vorstellungen und Begriffe in der Seele fest und lernen in der Sprache denken.

Als den wichtigsten Theil des Ganzen betrachten wir den zweiten Theil, die Beispiele: 1) Gespräche mit Kindern vom sechsten und siebenten Lebensjahre: zwei Unterredungen mit den Ankömmlingen — Umgebungen im Lehrzimmer — Handwerker — die Küche — Hausthiere — Verkleinerungswörter — Theile — höhere Begriffe — Eigenschaftswörter — abstracte Begriffe — einzelne Zeitwörter; 2) Gespräche mit

der ganzen Unterklasse, oder mit Kindern von 7—10 Jahren (17 Gespräche). Vorbereitung des Lehrers auf Sprechübungen.

Diese Gespräche sind höchst lehrreich: 1) weil sie so mitgetheilt werden, nicht wie sie vor der Lehrstunde aufgeschrieben waren, sondern wie sie in der Seminar-Uebungsschule von dem Verfasser wirklich gehalten worden sind; 2) weil sie in der That als Muster im weiten Sinne des Wortes (nicht als sklavisch zu gebrauchende Eselsbrücken) anzusehen sind. Herr Ehrlich ist in dem kindlichen Gespräch ein Meister.

Darum ist das Buch ein sehr dankenswerthes Geschenk. Auf dem Boden der Schule im strengsten Sinne des Wortes erwachsen, kann der Lehrer aus demselben lernen, wie man mit Kindern belebende und belehrende Gespräche anstellen kann und soll, da ein Altmeister es ihm vormacht. Bemerkungen, den einzelnen Beispielen beigegeben, verknüpfen den zweiten Theil mit dem ersten, und die auf jede Unterredung folgenden Resultate stellen in einem Ueberblicke dar, was durch die einzelne Unterredung erreicht werden sollte.

Der Verfasser hält, wie wir, viel auf den Gebrauch der Signale, deren Werth ihm nach seiner Versicherung die Beobachtungen in der Taubstummenschule besonders in's Licht gestellt haben. Er versinnlicht diese durch Druckzeichen. Ein Bogenstrich z. B. bezeichnet eine Bewegung mit der rechten Hand und diese bedeutet: alle Kinder sollen sprechen; eine kleine Null = kreisrunde Bewegung mit der linken Hand = vollständig im Satze geantwortet; W = Winken = wiederholt das Ganze. Wir wünschen, daß die Leser diese Manieren nicht für Kleinigkeiten erachten mögen.

Es thut uns leid, daß es der Raum verbietet, eins dieser lehrreichen Gespräche mit seiner ganzen äußern und innern Anschaulichkeit den Lesern vorzulegen; aber wir freuen uns, diese nützliche, durchweg praktische Schrift ihnen empfehlen zu können.

5. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. von Denzel, dritter Theil, erste Abtheilung, erster Cursus: der Anschauungsunterricht für Kinder von 6—8 Jahren. Stuttgart, Metzler, 1828. Dritte Auflage. 25 Sgr.

Das Auszeichnende oder Unterscheidende dieses Lehrganges besteht darin, daß der Herr Verfasser mit dem materialen und formalen Gesichtspunkte den religiösen verbindet; d. h. die Anschauungsübungen haben nach seiner Ansicht und Darstellung zugleich den Zweck, die Entwicklung des religiösen Bewußtseins zu übernehmen. Des Verfassers Vorsicht und Umsicht sind allgemein bekannt.

3. Schlotterbeck: Theoretisch-praktisches Handbuch für den Unterricht im ersten Schuljahr. Für angehende Lehrer und Erzieherinnen.
   1. Heft: Die Heimathskunde im 1. Schuljahr.
   2. Heft: Der erste Sprach-, Lese- und Schreibunterricht.
   3. Heft: Uebungen zur Bildung der Sinne. Wismar, Rostock und Ludwigslust. Verlag der Hinstorff'schen Hofbuchhandlung. 1868.

Wir haben hier ein Werk von großem Fleiße, aus tiefem Interesse für die Sache hervorgegangen, das, gerade seiner Einseitigkeit wegen, bis auf die Gegenwart seine Wirkung übt. | Es handelt sich nach

Schlotterbeck mit einem Worte um „Sinnengymnastik in der Volksschule" und, zu dem Ende, um Hineinführung des Kindergartens (richtiger der Spielschule) Fröbel's in die Elementarklassen.

Die von Schlotterbeck aufgestellten Ansichten sind folgende:

1) Hauptzweck des Anschauungsunterrichts ist die Sinnenbildung, also formaler Natur.

„Was der Anschauungsunterricht bisher erstrebt hat, soll durch die vorgeschlagenen Uebungen nicht erreicht werden. Es sind nur Uebungen der Sinne, die zu dem Zweck angestellt werden, ihnen eine größere Vollkommenheit zur richtigen Auffassung der Außenwelt zu geben und dem kindlichen Geiste durch Wahrnehmungen die Grundlage seiner Entwicklung zu verleihen."

„Die Bildung der Sinne soll nun den gesammten Unterricht durch Kräftigung der Anschauungswerkzeuge und durch Aufnahme neuer Anschauungen in den kindlichen Geist stärken und stützen. Sie will aber auch ebenso sehr durch Hervorhebung des Schönen eine starke Handhabe für die Erziehung sein."

2) Der Anschauungsunterricht muß sich daher auf dem Gebiete der Sinnenwelt bewegen, die Sinnenwelt vermitteln.

3) Zu diesem Zwecke müssen die Gegenstände in ihrer nackten Wirklichkeit an das Kind herantreten und durchaus objectiv behandelt werden.

4) Die Darstellung des Angeschauten muß auch zu ihrem Rechte kommen. Sie liefert den besten Beweis für die Richtigkeit der Auffassung.

5) Das Angeschaute kann durch die Sprache dargestellt werden.

6) Das Angeschaute kann aber auch plastisch dargestellt werden.

7) Durch Bildung der Sinneswerkzeuge und plastische Darstellung des Objects wird mehr für Erweiterung des kindlichen Vorstellungskreises gethan, als durch die eingehendsten Sprachübungen.

8) Darum verlangen wir Sinnenbildung in der Schule, und zwar für die Elementarklasse in einem gesonderten 1—2jährigen Cursus von wöchentlich 4—6 Stunden, den wir mit dem einmal gebräuchlichen Namen Anschauungsunterricht belegen. Nach Verlauf dieser Zeit hört er auf, nicht weil die Sinnenbildung dann als vollendet anzusehen ist, sondern weil bis dahin das im Hause Versäumte hat nachgeholt werden können und der fernere Unterricht die weitere Ausbildung übernehmen muß."

9) Der Anschauungsunterricht schließt zwar Sprachübung nicht aus; doch darf dieselbe nicht die Hauptsache bilden.

10) Der Anschauungsunterricht darf nicht als Grundlage des Realunterrichts angesehen werden.

11) Religionskenntniß, soweit sie sich durch Anschauung vermitteln läßt, gehört nicht in das Gebiet des Anschauungsunterrichts.

„Der Anschauungsunterricht darf ebenso wenig das religiöse Element in sich vorwalten lassen, als den Sprachunterricht oder die Naturkunde. Er muß sich seiner Natur nach auf dem Gebiet der Sinnenwelt bewegen und verfehlt gänzlich seinen Zweck, wenn dieses nicht die Hauptsache ist."

12) Der Anschauungsunterricht darf auch nicht darauf ausgehen, den Stoff in ein poetisches Gewand zu kleiden. „Es würde dies mit seinem Zweck in directem Widerspruch stehen. Soll durch ihn die Auffassung der Sinnenwelt vermittelt, das richtige Verhältniß zwischen

Ursach und Wirkung, Grund und Folge, Leben und Tod hergestellt werden, so müssen die Gegenstände in der nackten Wirklichkeit an das Kind herantreten und durchaus objectiv vom Lehrer behandelt werden. Der lebendige Sinn des Kindes wird schon von selbst Poesie hineinlegen und häufig genug da, wo der gereifte Verstand nur todtes und kaltes Material sieht. Die rechte Poesie liegt eben in der Natürlichkeit und wird darum auch zugleich mit der objectiven Auffassung gegeben."

Der nach obigen Grundsätzen gestaltete Lehrgang umfaßt 3 Abschnitte: 1. Bildung des Auges (durch Farbe, Form und Lage, Größe und Entfernung der Körper). 2. Bildung des Gehörs (durch Tact- und Gehörübungen). 3. Bildung des Gefühls (durch directe Uebungen zur Bildung des Gefühls- und Tastsinnes; durch Uebungen zur Erlangung einer größern Sicherheit und Festigkeit des Körpers, namentlich der Gliedmaßen).

Die Schrift ist ganz im Sinn und Geiste Fröbel's gehalten. Der Verfasser verlegt die Uebungen, welche dieser zum großen Theile für den Kindergarten bestimmt hatte, in das erste Schuljahr. So vortrefflich diese Uebungen für den Kindergarten sind, wo sie sich als zweckmäßig für Sinnenbildung und Geistesentwicklung erwiesen haben, so wenig gehören sie in die Schule. Hier muß an dem Grundsatz festgehalten werden: Die Sinnenbildung soll an werthvollem Material erzielt werden. Bloße formale Bildung zu erzielen, liegt ihr durchaus fern. Was in der Schule an Sinnesbildung erreicht werden soll, das muß sich aus der Betrachtung der Objecte des Anschauungsunterrichts, in erster Linie aus der Betrachtung von Naturkörpern ergeben. An ihnen lernt das Kind die „Farben, Formen und Größen" kennen, und hierbei geht jeder verständige Lehrer gelegentlich auf die Grundfarben und Grundformen zurück. Mit den „Größen" macht der Rechenunterricht, die Formenlehre und der Zeichnenunterricht ausreichend bekannt. Für „Bildung des Auges" sorgt der Schreib-, Zeichen-, Anschauungs-, naturkundlicher, geographischer, mathematischer Unterricht; für „Bildung des Ohres" der Sprech-, Lese-, Gesangunterricht; für „Bildung der Hand" der Schreib-, Zeichnen- und Handarbeitsunterricht. Dazu kommt, daß ein großer Theil dieser Uebungen in unsern gefüllten Schulklassen gar nicht ausführbar ist, wie z. B. das Ausmalen von Bildern, das Ausschneiden von Figuren aus Papier mittelst der Scheere, das Bauen mit Würfeln, das Flechten mit Papierstreifen, das Falten, das Durchstechen vorgezeichneter Figuren, das Formen aus Thon, Kitt oder Wachs, das Schnitzeln aus Holz, das Erkennen der Form eines Dinges aus größerer Entfernung und in verschiedenen Stellungen u. s. w. Unmöglich kann ein Lehrer alle diese Uebungen überwachen, abgesehen von dem gefährlichen Gebrauch von Farben, Scheeren, Messern, Nadeln u. dgl.

Außerdem legt der Verfasser einen geringen Werth auf die sprachliche Darstellung, will überhaupt die Sprachübungen dem Leseunterricht überweisen. Wenn aber der Anschauungsunterricht die Sinne schärfen und dadurch die Aufmerksamkeit erregen soll, so soll er auch zur Sprachentwicklung beitragen. Die Anschauung reizt und regt die Denkkraft an und lockt gleichsam das Urtheil auf die Zunge, welche dasselbe in Worte faßt. Wenn der Anschauungsunterricht die Kinder gewöhnt, die der Betrachtung und Besprechung vorliegenden Dinge scharf und genau zu sehen,

und, wo sich die Gelegenheit bietet, scharf zu hören, genau zu fühlen: so bietet die Schule gewiß, was sie bieten kann, um billigen Ansprüchen zu genügen.

Allein der Verfasser ist der Ansicht, daß nur in Fröbel das Heil liege und dessen Spielschule in die Volksschule hinein müsse. Wir können dies nur als eine pädagogische Verirrung bezeichnen. Für Sinnengymnastik muß das Leben das Beste thun, nicht die Schulstube mit ihren kahlen Wänden. Eine Grenze ist sonst kaum mehr möglich. Warum soll man nicht schließlich auch Zunge und Nase üben, wie es die Chemie thut. Auf der Wiener Weltausstellung sah man wirklich eine ganze Reihe unschuldiger, verschieden riechender und schmeckender Flüssigkeiten den Anschauungsmitteln der Elementarklasse beigefügt.

Für den von uns vertretenen Anschauungsunterricht können wir das Werk nicht empfehlen, so lieb es im Uebrigen Fröbel's Schülern sein mag, die darin viel Anregendes finden werden.

7. Friedrich Harder. Theoretisch=praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. (Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien.) Altona, J. F. Hammerich. 1867. 4. Auflage. 1¾ Thlr.

Ein Buch von so bedeutendem Umfange, welches innerhalb von 12 Jahren 4 Auflagen erlebt, hat einen Werth. Derselbe liegt in den richtigen und praktischen Anschauungen, von denen der Verfasser ausgeht und die er ausführlich in einer Einleitung entwickelt, in der Planmäßigkeit der Ausführung, sowie in der Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des für den Unterricht hier dargebotenen Stoffes.

Der Verfasser giebt schon in dem Titel den Schlüssel zu seinem Werke. Er ist der Ansicht, daß der Anschauungsunterricht, dessen Schwerpunkt in den Realien gesucht werden müsse, nicht in der Elementarklasse zu absolviren sei, und fügt deshalb an den 1. Cursus, der den eigentlichen Anschauungsunterricht geben soll, noch einen zweiten, gleichfalls für die Unterstufe berechneten, der die Elemente der Realien mit den bereits geistig erstarkten Schülern nach der Weise des Anschauungsunterrichts (in einem anderthalbjährigen Zeitraum) verarbeitet.

Der Lehrgang ist im Wesentlichen der bekannte. Der Verfasser beginnt mit den ersten Unterhaltungen des Lehrers mit den neu aufgenommenen Elementarschülern, geht dann zur Schule mit ihrem Inhalte über, bespricht denselben im Ganzen und Einzelnen, stellt Vergleichungen der Dinge im Schulzimmer an, geht zu den Menschen in der Schule über, betrachtet dann das Schul- und Wohnhaus, die Menschen im elterlichen Hause, den Wohnort, Gebäude, Plätze, Straßen, Menschen im Wohnorte. Die Abschnitte, welche das Specielle des Werkes ausmachen, handeln sehr ausführlich von den Menschen, den Thieren, der Pflanzenwelt und enthalten schließlich eine Vorbereitung zum Unterricht in der Geographie und Naturlehre. Das Werk empfiehlt sich durch überaus reiches und reichhaltiges, nach methodischen Grundsätzen in zweckmäßiger Reihenfolge geordnetes Material. Der Verfasser ist der Ansicht, daß dieser Unterricht selbständig auftrete und sich über die ganze Schulzeit erstrecke.

8. Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht von August Lüben, Seminardirektor in Bremen. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1868. 8 Sgr.

Lüben's Schriften sollten von rechtswegen jedem Elementarlehrer vollständig bekannt sein.

Die Praxis des Verfassers, Anschauungsunterricht und Schreibleseunterricht zu verbinden, ist bekannt. Gegen diese Verbindung hat Richter energisch protestirt und wir schließen uns dem Proteste an, indem wir glauben, daß die Allen bekannten Sprechübungen, welche das Lautiren anbahnen, nicht den eigentlichen Anschauungsunterricht ersetzen. Obwohl nun der Verfasser nicht blos Sprech-, sondern auch Sprachübungen beabsichtigt, so kommt doch der Anschauungsunterricht, der einen Selbstzweck und seinen eigenen Gang hat, dabei nicht zu seinem Rechte.

Den Zweck des Anschauungsunterrichts erörtert Lüben kurz also:

1) Das Kind im richtigen Sehen und Beobachten zu üben;

2) sein Erkenntnißvermögen mit werthvollen Vorstellungen zu bereichern;

3) seine Urtheilskraft zu bilden;

4) seine Sprachfertigkeit zu erhöhen.

In den ausgeführten Beispielen ist viel Gutes gegeben, und ist die kleine Schrift, schon um ihres Verfassers willen, der im Gebiet des Unterrichts in der Muttersprache eine Autorität ist, lesenswerth.

9. Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt von Karl Richter. Gekrönte Preisschrift. Leipzig, Brandstetter 1869. 15 Sgr.

Die Schrift darf in der That als eine Bereicherung der Literatur über den Anschauungsunterricht bezeichnet werden. In theoretischer Beziehung ist sie gegenwärtig das Beste, was über denselben existirt. Grade durch das Ideal, was Richter im Anschauungsunterricht verwirklichen möchte, wird er manchen Gegner für denselben gewonnen haben, unbeschadet abweichender Ansichten in der Ausführung. Die Schrift sollte von keinem Elementarlehrer ungekannt bleiben, obwohl sie nur theoretisch gehalten ist. Eine Hauptsache ist dem Verfasser die Sinnenbildung. Schlotterbeck scheint ihm manche Anregung gegeben zu haben. Es ist überhaupt jetzt das löbliche Streben darauf gerichtet, das Anschauungsmaterial der Elementarklasse thunlichst zu erweitern, obwohl man andrerseits leicht die Grenze überschreiten kann, welche vor Verirrungen schützt.

Der reiche Inhalt des Buches zerfällt in eine Einleitung, drei Abschnitte und einen abschließenden Rückblick. Die Einleitung enthält: Geschichtliches über den Anschauungsunterricht. Begriff und Wesen der Anschauung. Verhältniß der Anschauung zur Sprache. Bedeutung der Anschauung für das Geistesleben überhaupt. Der 1. Abschnitt spricht von der Aufgabe des Anschauungsunterrichts. Die 8 Paragraphen desselben führen die Ueberschriften: Kindlicher Geisteszustand vor der Schulzeit. Die Schule und die nächste Aufgabe derselben. Bildung der Anschauung im Allgemeinen. Reale Bildung. Bildung der Sinne. Bildung der Sprache. Sittlich-religiöse Bildung. Wahl und Anordnung

der Gegenstände des Anschauungsunterrichts. Der 2. Abschnitt handelt von der Stellung des Anschauungsunterrichts und bespricht in 4 Paragraphen: Verwerfung des Anschauungsunterrichts. Isolirte Stellung des Anschauungsunterrichts. Verbindung des Anschauungsunterrichts mit Lesen und Schreiben. Die Vogel'sche Methode. Der 3. Abschnitt bespricht die Mittel des Anschauungsunterrichts und behandelt: Vorzeigen der Unterrichtsobjecte in Natur. Modelle und Abbildungen. Zeichnen und Messen.

Die Schrift enthält also keinen ausgeführten Lehrgang für den Anschauungsunterricht, sondern sie ist eine Schrift über den Anschauungsunterricht, die nur mit dem lebhaftesten Interesse gelesen werden kann und die mit außerordentlicher Klarheit die Aufgabe desselben, seine Stellung zu den übrigen Lehrobjecten und die zur Ausführung erforderlichen Mittel behandelt. Sie wird einen bleibenden Werth haben und sei darum dringend empfohlen.

10. Der Anschauungsunterricht. Seine Geschichte, seine Stellung in den Elementarklassen und seine methodische Behandlung von W. Armstroff. Langensalza, Verlags-Comptoir von Herm. Beyer. 1869. 6 Sgr.

Gleichfalls eine theoretische Schrift, parallel derjenigen Richters, nicht so erschöpfend und von so idealer Richtung, dagegen sich durch Einfachheit und Klarheit dem angehenden Lehrer empfehlend. Anschauungsunterricht ist dem Verfasser derjenige Unterrichtsgegenstand der Elementarklassen, bei welchem einzelne Dinge, die aus der nächsten Umgebung der Schüler genommen sind, sinnlich angeschaut, besprochen und dadurch aufgefaßt werden. Er darf nicht verwechselt werden mit „anschaulichem Unterricht". Auch darf er nicht für identisch gehalten werden mit Denk- und Sprechübungen, mit Heimathskunde, Weltkunde und gemeinnützigen Kenntnissen: Alle diese Gegenstände stehen in einem verwandtschaftlichen Verhältnisse, aber sie decken sich nicht.

In der Darstellung der geschichtlichen Entwicklung dieses Unterrichtsgegenstandes geht der Verfasser bis auf Luther's und Melanchthon's Bestrebungen zurück, hebt ferner die Bemühungen eines Baco:

„Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder ganz so, wie sie sind, in uns aufnehmen."

eines Ratichius:

„Beseitigung des Auswendiglernens und Zurückführung aller Erkenntnisse auf Erfahrung."

eines Comenius:

„Engste Verbindung der Sach- mit der Sprachkenntniß."

der Philantropisten:

„Die Verstandeskultur muß von der Anschauung ausgehen; die Realien müssen die Hauptlehrgegenstände sein."

Pestalozzi's hervor:

„Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntniß."

Nach Besprechung derjenigen Schriften, welche ausschließlich den formalen Zweck verfolgten:

Kraftentwicklung, Kraftentfesselung, wobei das zu verwendende Material ziemlich gleichgültig war, geht er über zu den Verstandes- und

Denkübungen eines Zerrenner, Krause, Graßmann, und schließt mit Graser, Diesterweg, Wurst, Scholz, Harnisch, die eine Verbindung des formalen und realen Prinzips anstrebten.

Die Aufgabe des Anschauungsunterrichts wird aus der psychologischen Entwicklung mit Geschick nachgewiesen. Derselbe soll die in den Kindern bereits vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen zur Klarheit, Ordnung und zum Bewußtsein erheben, sodann dem Schüler zu einem Reichthum von Anschauungen verhelfen, zugleich die Sinne üben, die Selbstthätigkeit des Schülers erregen und sie an Aufmerksamkeit gewöhnen, aus den gewonnenen Anschauungen Begriffe, Urtheile u. s. w. entwickeln und dadurch den Verstand schärfen, die Schüler in den Besitz der Büchersprache setzen, ihr Gefühlsvermögen ausbilden und sie auf den Realunterricht vorbereiten. Als Mittel für den Anschauungsunterricht gelten dem Verfasser die Objecte des Unterrichts überhaupt: Natur — Mensch — Gott. Er dringt auf unmittelbare Anschauungen und will Abbildungen nur da angewandt sehen, wo die Gegenstände nicht in natura vorgezeigt werden können.

Die Schrift beantwortet folgende Fragen:

1) Wo ist der Ursprung des Anschauungsunterrichts zu suchen und wie hat sich derselbe im Lauf der Zeit entwickelt?

2) Worin besteht die Aufgabe des Anschauungsunterrichts?

3) Welche Stellung soll der Anschauungsunterricht einnehmen?

4) Durch welche Mittel werden die Zwecke, welche der Anschauungsunterricht verfolgt, erreicht?

Während Richter den Anschauungsunterricht zum allbeherrschenden Centrum auf der Unterstufe macht, schließt sich Armstroff dem Standpunkt Lüben's an, wonach Anschauungsunterricht, Lese- und Schreibunterricht zu einer Einheit verbunden werden. Die Arbeit ist, auch neben der Richter'schen, sehr lesenswerth.

11. Theoretisch-praktische Anweisung zum Anschauungsunterricht für Elementarlehrer, Lehrerinnen und Eltern von Carl Dambeck, Schulvorsteher. Hamburg, Selbstverlag des Verfassers, in Commission bei W. Jowien, 1869. 24 Sgr.

Wiederum eine Parallelschrift zu der Richter'schen, aber in praktischer Beziehung sehr werthvoll.

Die Schrift zerfällt in 2 Theile, in einen theoretischen und einen praktischen.

Im theoretischen Theil spricht der Verfasser über den Zweck, die Methode, den Lehrer und die Lehrmittel des Anschauungsunterrichts. Der Anschauungsunterricht ist ihm der Fundamental- und Vorbereitungsunterricht für die andern Unterrichtsfächer.

Der praktische Theil handelt von der Sammlung, Gruppirung und Vertheilung des Unterrichtsstoffes. Der Verfasser schließt mit dem Entwurf eines methodischen Ganges für den Anschauungsunterricht in 2 Jahrescursen.

Der 1. Cursus für Kinder von 6—8 Jahren gruppirt den Stoff um die 4 Jahreszeiten und kann als brauchbar bezeichnet werden. Der 2. Cursus für Kinder von 8—9 Jahren ordnet den Unterrichtsstoff nach der psychologischen Entwicklung und den Unterrichtsfächern; derselbe dient

zur Vorbereitung für den Sprachunterricht, für die Mathematik, die Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Religion, greift vielfach über die Befähigung der Kinder hinaus; es ist darin ein Stoff namhaft gemacht, der in seinem größern Theile kaum auf der Mittelstufe verarbeitet werden kann. Zum Schluß zählt der Verfasser die Anschauungsmittel auf, die zum Gedeihen dieses Unterrichtsfaches nothwendig sind: Modelle, mathematische Körper, eine Sammlung der wichtigsten Münzen, Maße, Gewichte des Landes, Mineralien, frische oder getrocknete Pflanzen, die Früchte und Samen der wichtigsten Pflanzen, Thiere (ausgestopft, in Spiritus oder präparirt), Produkte, große Einzelbilder (schwarz oder kolorirt), eine Sammlung von Blatt- und Zweigformen der wichtigsten Pflanzen. (Hier viel Ueberflüssiges!) Der Verfasser räumt dem Anschauungsunterricht eine selbständige Stellung ein, läßt Lesen und Schreiben daneben hergehen. In der Begrenzung des Gegenstandes stimmt der Verfasser mit Richter und Armstroff überein; er soll nach ihm in den beiden (resp. drei) ersten Schuljahren eine Stelle finden. Den Abbildungen legt der Verfasser nur einen untergeordneten Werth bei, den geringsten den Gruppenbildern, wie sie Wilke, Strübing u. A. geliefert haben.

Man kann es sich nicht verbergen, daß das Werk aus innigem Interesse, sowohl für den Gegenstand wie für die Kinderwelt, zugleich auch aus langer Praxis hervorgegangen ist.

Der angegebene Leitfaden ist originell, trotzdem die Idee, das Anschauungsmaterial an die Jahreszeiten anzuknüpfen und das Kind so in lebendigem Zusammenhang mit der Natur zu halten, schon lange da war. Sie ist hier mit Geschick durchgeführt, obwohl (selbstverständlich) hier und da dem Stoff Gewalt geschieht. Die Auswahl der Gedichte ist reichhaltig; es frappirte uns, hier „Wandrers Nachtlied" von Göthe zu finden; jedenfalls nur ein Versehen.

Das kleine Werk sei bestens empfohlen.

12. Der Anschauungsunterricht für die untern und mittleren Klassen der Volksschule. Von Georg Luz. Dazu Lehr- und Lesestoffe für den Anschauungsunterricht in Unter- und Mittelklassen der Volksschule. Wiesensteig. Druck und Verlag der Schmid'schen Buchhandlung. 1871. 27½ Sgr.

Der 1. Theil des Buches beschäftigt sich mit der Theorie des Anschauungsunterrichts. In 12 Abschnitten behandelt der Verfasser folgenden reichhaltigen Inhalt:

1) Der Ursprung des Anschauungsunterrichts und seine Einführung in die Volksschule. 2) Der Anschauungsunterricht als Erstlings- und Vorbereitungsunterricht. 3) Begriff von Anschauung und Anschauungsunterricht. 4) Zwecke des Anschauungsunterrichts. 5) Die Form des Anschauungsunterrichts. 6) Gegner desselben. 7) Die Bearbeitung des selbständigen Anschauungsunterrichts. 8) Der Anschluß des Anschauungsunterrichts an das Lesebuch. 9) Charakteristik verschiedener Lesebücher für die Mittelklasse. 10) Uebersicht vom Lehrplan des Verfassers. 11) Behandlung des Anschauungsunterrichts. 12) Einige Beispiele der Unterredung.

Der 2. Theil ist als Lesebuch zum Gebrauch für Schüler für sich zu haben.

Das Werk ist von einem Schüler Denzel's, zeichnet sich aber vor dem nachher angezeigten von Wrage durch außerordentliche Schlichtheit aus. Nicht blos die Geschicklichkeit in katechetischer Behandlung eines Stoffes macht den Lehrer (und Seite 82—90 finden wir einige mustergültige Unterredungen), sondern ebenso sehr die Beherrschung des Stoffes. Herrschaft über den Stoff aber hat nur derjenige, der ihn auszuwählen versteht gemäß der Natur der Kinder; und hier lernen wir in dem Verfasser einen Lehrer kennen, wie er nicht besser zu wünschen ist: Feind alles Scheins, aller Flunkerei, Freund dagegen der Einfachheit, des gesunden Maßhaltens, kurz ein Kenner der Kindesnatur.

Von dieser liebevollen Versenkung in die Kindesnatur legt namentlich der Lehr- und Lesestoff im 2. Theil ein beredtes Zeugniß ab. Es ist ein Präparationsbuch für den Lehrer, behufs des Anschauungsunterrichts, ein reichhaltiges Lesebuch für die Unterklasse. Auf's Glücklichste ist hier das Problem gelöst, wie der Anschauungsunterricht in engster Verbindung mit dem Lesebuch stehen und doch ein selbständig fortschreitender sein könne. Was der Lehrer zuvor hat anschauen und besprechen lassen, das lesen nachher die Kinder und erreichen so Beides: Fortschritte im verständigen, sinngemäßen Lesen und Repetition und Zusammenfassung des Gehörten.

Die Anordnung des Stoffes ist die im Ganzen übliche; übergeordnet sind die Jahreszeiten. Wer aber Schulpraxis hat, wird auf den ersten Blick erkennen, daß bis zu Johannis nicht vom Frühling geredet werden kann, da bis dahin wohl kaum die ersten 46 Seiten bewältigt sind; dann erst erscheint unter D. Garten, Wiese, Feld. Im Sommer und Herbst macht sich der Anschluß natürlicher.

Das Werk sei als ein vorzügliches empfohlen.

13. Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge. Praktisch ausgeführt von C. Wrage. Erster und zweiter Cursus. Altona, Verlag v. J. Fr. Hammerich. I. 1853. 15 Sgr. II. 1871. 1 Thlr. 15 Sgr.

Die Eigenthümlichkeit des Denzel'schen Entwurfs besteht darin, daß er insbesondere eine Vorschule für die Sitten- und Religionslehre sein soll. So hat auch Wrage in seinem Werke die religiös-sittliche Beziehung so sehr vorherrschen lassen, daß ganze Abschnitte der Sitten- und Pflichtenlehre zur Behandlung kommen.

Das vorliegende Werk hat bereits die 5. Auflage erlebt und verdankt diese Verbreitung einerseits wohl der Berühmtheit Denzel's, andrerseits der wirklich großen Fülle des Stoffes, der in den beiden parallel laufenden und sich ergänzenden Cursen gegeben ist. Der Gang ist der bekannte: Die Schulstube, die Schule, der menschliche Körper, häusliches und Familienverhältniß, das elterliche Haus, das Dorf, die Stadt, der Garten, Wiesen, Aecker, Weinberge, Wald, Hügel, Berge, Thäler, Wasser, Quelle, Bach, Fluß, die Markung, Thiere, der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne, Tages- und Jahreszeiten, die Natur im Allgemeinen und der Mensch — Gott.

Wir müssen bei der Methode des Verfassers die subjective und objective Seite unterscheiden. Die subjective Seite betrifft die eigenartige Behandlung des Stoffes rücksichtlich des Lehrers wie der Schüler; in

dieser Beziehung müssen wir dem Verfasser unsern Beifall zollen. Er zeigt sich in einzelnen Lectionen als ein Lehrer, der es versteht, mit Kindern der Unterstufe zu reden. Die objective Seite der Methode rücksichtlich des Stoffes erregt unsre höchsten Bedenken. Wir haben bei der Durchsicht beider Cursen nur wenige Lectionen gefunden, die nicht an Breite und Ueberbürdung des Stoffes litten.

Trotzdem wird jeder Lehrer, der befähigt ist, aus der Fülle des Stoffes auszuwählen, das Buch mit Nutzen brauchen können.

14. Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Ein Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen von H. R. Rüegg, Professor und Seminardirector. Bern. Verlag der J. Dalp'schen Buch- und Kunsthandlung. (K. Schmid.) 1872. 24 Sgr.

Die Arbeit soll ein Wegweiser sein für den Sprachunterricht in den Elementarklassen; nach der Einrichtung der Bernischen Volksschule sind dies die 3 ersten Schulklassen. Der Verfasser vertritt beim Anschauungsunterricht jene Richtung, die den Schwerpunkt desselben weniger in die Sinnenbildung als in die Sprache verlegt. Sprachunterricht auf der Unterstufe ist ihm nicht todte, abstracte Denkübung, sondern möglichst lebensvoller Umgang mit und Uebung in der Muttersprache. Auf der Unterstufe hat nur das anschauende Denken und denkende Anschauen Berechtigung, und Alles muß entfernt bleiben, was zur leeren Abstraction führen könnte. So ist der elementare Sprachunterricht zugleich Sach- (Real-) Unterricht, und aller Sachunterricht dieser Stufe ist zugleich Sprachunterricht. Es gibt also eine Stufe, wo Sprach- und Realunterricht noch innig verbunden ist, gleichsam eine Wurzel bildet, aus welcher später beide Unterrichtsgegenstände als selbständige Stämme hervorwachsen. Diese innige Verbindung und Durchdringung beider Seiten ist der Anschauungsunterricht.

Das kleine Werk enthält den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben, den Anschauungsunterricht und Uebungen in der Grammatik, Alles in möglichst inniger Verbindung, wenngleich wir in der Anordnung der grammatischen Uebungen vielleicht Manches anders gewünscht hätten. Das Ganze ist eine sinnreiche, tüchtige Arbeit und verdient um der zur Anwendung gebrachten Grundsätze willen eine weite Verbreitung.

Schließlich freuen wir uns, auf ein Werk hinweisen zu können, das nach seiner ganzen Anlage das bedeutendste auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts zu werden verspricht.

Es ist:

15. Der Anschauungsunterricht in der Volksschule.
Oder:
Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Styls und der Grammatik. Von J. H. Fuhr und J. H. Ortmann.

In vier Doppelheften:

Vier Hefte Anschauungsunterricht mit eingeflochtenen Sentenzen, Fabeln und Erzählungen in Poesie und Prosa, geordnet nach den vier Jahreszeiten. Im Anschluß an den Anschauungsunterricht vier Hefte Stylübungen für alle Klassen, nebst Vorschule der Grammatik.

Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Dillenburg, 1873. Verlag von C. Seel. I—II 2 Thlr. 15 Sgr.

Nach den Verfassern ist die Anschauung das Element und das Fundament aller Erkenntniß; ein zweckmäßig betriebener Anschauungsunterricht

kann materiell und formell nur wahrhaft vorbereitend und grundlegend für den Gesammtunterricht in der Volksschule sein, und dieser nur auf dem Boden der Anschauung ruhen.

Der Anschauungsunterricht soll erstreben:

Richtiges Anschauen und Aufmerken, deutliche Begriffe, correcten Gedankenausdruck, Aneignung nützlicher Realkenntnisse und Gemüthsbildung. Als Anknüpfungspunkt für letztere dient eine Fülle poetischen Materials.

Inhalt: In 20 ansprechenden Unterhaltungen werden im 1. Heft dem Lehrer Vorübungen dargeboten, die den Zweck haben, das Kind gemüthlich anzuregen, damit es lebendig und zutraulich werde. Dann werden die Kinder — nach dem Grundsatze: Vom Nahen zum Entfernten — durch folgende Anschauungskreise hindurchgeführt: Schule, Haus und Hof, Garten, Wiese, Feld und Wald. Um dem realen Wissen eine möglichst anschauliche Grundlage zu geben, werden die Thiere in Haus und Hof besprochen, so daß sie als Repräsentanten der Ein-, Zwei- und Vielhufer, der Raubthiere, der Insectenfresser, der Nage- und Flatterthiere, der Hühner-, Tauben-, Schwimm-, Sumpf-, Sing- und Raubvögel aufgefaßt werden. Daran schließt sich die Beobachtung der Bäume, Sträucher und Kräuter. Dieser 2. Theil kann als ausgeführter Lehrgang in der Naturgeschichte angesehen und recht gut benutzt werden.

Das III. Heft (des eigentlichen Anschauungsunterrichts 2. Heft) behandelt einige Vorboten des Frühlings aus dem Pflanzenreich. (Spaziergang, Namen der Dinge im Garten. Pflanze, Gewächs; spezieller: das gemeine Schneeglöckchen, das Gartenveilchen, Maßlieb.) Dann folgen einige Vorboten des Frühlings aus dem Thierreiche (Feldlerche, Storch, Kukuk, die weiße Bachstelze). Dann der Frühling selbst (Frühlings Einzug, die gemeine Schlüsselblume); endlich der Obstgarten (Stachelbeer- und Johannisbeerstrauch, der Süßkirschbaum und der Zwetschenbaum). In jeder Lection wird Sinnes-, Sprach- und Gemüthsbildung durch Betrachtung werthvoller Stoffe erzielt. Durch eingeflochtene Sprüche, Sentenzen, Räthsel, Fabeln, Erzählungen in Poesie und Prosa (zur Auswahl) erhält der Unterricht die rechte Würze für Verstand, Herz und Leben. Diesem Theil soll noch ein Bändchen später folgen, welches das übrige Material enthält, soweit es dem naturgeschichtlich-realistischen Gebiet angehört. (Das nöthige aus der Mineralogie, Heimathskunde und Naturlehre.) Die katechetische Behandlung vieler Lectionen, sowie die zahlreichen Winke verleihen dem Ganzen einen besondern Werth. Uebrigens sind die Verfasser der Ansicht, daß der dargebotene Stoff in der Schule nicht in sklavischer Weise, wie er vorliegt, benutzt werden soll. Sie bieten Vieles für den Lehrer, weil sie zugleich zum eigenen Beobachten und Studiren in der Natur anregen wollen.

Von dem ganzen großartigen Werke liegen erst 3 Hefte vor, die beiden ersten des Anschauungsunterrichts und das erste der Stylübungen; ein abschließendes Urtheil ist also noch nicht möglich. Den Leser aber überrascht die großartige Fülle brauchbaren Stoffes ebenso sehr, wie er sich befriedigt fühlt von der Wahrnehmung, daß er es hier mit zwei Lehrern zu thun hat, die nichts geben, als was sie in langjähriger Praxis erprobt haben. Jede Lektion scheint so gegeben, wie sie in der Klasse gehalten worden ist. Die Anordnung der Stylübungen ist, soweit wir es übersehen können, zweckmäßig. Dürften wir die Herren

Verfasser auf eine Klippe aufmerksam machen, so wäre es dieses: Es scheint so, als wenn durch das Parallelhalten der Styl- und Anschauungsübungen später eine gewisse Monotonie in den Aufsätzen unvermeidlich sein müßte. Der Schüler wird es selten weiter als zu Beschreibungen und Erzählungen auf diesem Gebiete bringen. Schilderungen übersteigen seine Kraft. Die wahre Fundgrube der Aufsätze ist, außer der umgebenden Natur, das Menschenleben, die Fabel, die Parabel, das Sprüchwort, die Weltgeschichte, vor allen die Literatur (hier durch das Lesebuch vertreten) mit ihrem unabsehbaren Reichthume. Wir vertrauen aber der pädagogischen Geschicklichkeit der Verfasser, daß sie die Monotonie vermeiden und die betreffenden Stoffe an geeigneter Stelle heranziehen werden.

Das gebotene Ganze ist so bedeutend durch den Reichthum seines Inhalts und wichtig durch die Mannigfaltigkeit methodischer Vorschriften, daß es keinem Lehrer unbekannt bleiben sollte.

An Hülfsmitteln

für den Anschauungsunterricht sind wir bis jetzt noch sehr arm, sofern wir den Anspruch machen, daß sie wirklich brauchbar sein sollen.

Wir erwähnen zuerst jenes Buch, das sich einen Platz in der Weltliteratur errungen hat:

16. Fünfzig Fabeln für Kinder. In Bildern, gezeichnet von Otto Spekter. Nebst einem ernsthaften Anhange. Gotha. Fr. Perthes. 15 Sgr.

— Noch fünfzig Fabeln für Kinder. In Bildern, gezeichnet von Otto Spekter. Ebendaselbst. 15 Sgr.

Das Buch ist so bekannt und muß soviel Fibeln und Lesebücher jährlich ausstatten, daß jedes Wort des Lobes überflüssig ist.

17. Sechszehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, gezeichnet von C. Wilke. Braunschweig. Wreden. Color. 1 Thlr. 15 Sgr., schwarz 1 Thlr.

Diese Bilder stellen nicht einzelne Handlungen, sondern (im Anschluß an den Gang des Anschauungsunterrichts) Scenen aus dem Leben dar: ein Wohnzimmer, eine Küche, einen Garten, ein Landhaus, ein Kornfeld, ein Bergwerk, einen Markt u. s. w. Jedes bietet also eine Mannigfaltigkeit von Anschauungen und Gelegenheit zum Besprechen dar. Für den Schulunterricht sind sie etwas klein. Zu denselben ist eine Gebrauchsanweisung erschienen:

18. Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. (Ein Lese- und Hülfsbuch zu den sechzehn Bildertafeln, herausgegeben von K. Bormann.) Berlin 1843, Schultze. 92 Seiten. 10 Sgr.

Die einzelnen Bilder werden darin von jungen Lehrerinnen des Berliner Seminars beschrieben, ihr Inhalt explicirt. Der Lehrer, die Mutter gewinnen Stoff. Die Beschreibungen lesen sich gut. Ihr Mangel ist, daß es nicht zugleich direkt auf praktische Sprachübungen dabei abgesehen ist.

Praktischer für den Schulgebrauch sind:

19. Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht von Strübing, Seminarlehrer. Berlin, Winkelmann und Söhne. 1861. 6 Blätter à $1\frac{1}{2}$ Thlr.

Dazu:

20. Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht von Strübing, Seminarlehrer. 1863. 1.—3. Heft. 14 Sgr.

Der Verfasser hat durch seine 6 Gruppenbilder das bis zum Augenblick beste Hülfsmittel dem Anschauungsunterricht dargebracht, obwohl sie an all den Fehlern mit leiden, welche Gruppenbildern, die zum Klassengebrauch bestimmt sind, eigenthümlich sein werden. Umsomehr wundert es uns, daß er in dem Sprachstoff (Vorwort zur 6. Aufl.) dem Anschauungsunterricht eine Berechtigung als selbstständigem Lehrgegenstand geradezu abspricht. Ja er erklärt, daß die Bilder dem Anschauungsunterricht nicht dienen wollen und sollen, sondern allein dem Sprachunterricht, in dem Sinne, daß sie angemessene Veranlassung darbieten, das Kind in sprachlicher Darstellung zu üben. Uebungen im Anschauen haben für Strübing nur insofern einen Werth, als sie diesem Zwecke dienen. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, würde er wohlgethan haben, einen bessern Titel für seine Bilder zu wählen; denn wenn man liest: Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht, so denkt Jedermann sofort an ein Hülfsmittel für den Anschauungsunterricht, in dem man nach allgemeinem Gebrauch den Sprachübungen die nöthige Rechnung trägt. Offenbar handelt es sich hier nur um Worte. Da nämlich der Inhalt des von Strübing gewollten Sprachunterrichts auf eine Anregung des gesammten geistigen Lebens zielt, dem Kinde Gedanken über Thatsachen und Erscheinungen aus mannigfaltigen größern und kleinern Lebenskreisen zuführt und unter scheinbar (?) realem Stoff vielseitige Züge sittlichen und religiösen Lebens bringt, so haben wir den Anschauungsunterricht, und die formale Seite desselben sollte der Verfasser lieber nicht in so hohem Grade bemängeln. Man kann sich sonst leicht in Einzelheiten verlieren und (was Lüben dem „Sprachstoff" vorwirft) zu viel Zuckerwerk geben. Wir vermissen in dem Sprachstoff (trotz alles Guten und Schönen) allzusehr den planvollen Zusammenhang, der die Seele des Unterrichts ist und auf den der Anfänger im Lehrfach auf Schritt und Tritt hingewiesen werden muß.

21. Der Anschauungs- und Aufsatz-Unterricht und das Bild als Hülfsmittel bei demselben. Von Schumacher, Seminarlehrer in Brühl, und Cüppers, Hauptlehrer an der Taubstummenanstalt in Brühl. (Als Anleitung zum richtigen Gebrauch der „Bilder für den Anschauungs- und Aufsatz-Unterricht" von denselben.) Dritte unveränderte Auflage. Bonn, Verlag v. A. Henry. 1874. 1 Thlr. 3 Sgr.

Den Lehrern wird hier ein Hülfsmittel geboten, das sie in mehrfacher Beziehung an schon Bekanntes erinnern wird. Die Größe der Blätter entspricht fast genau den früheren Wilke'schen Bildertafeln; ebenso stimmen einige nach dem Inhalte ziemlich überein. Sie übertreffen dagegen in der Mehrzahl die Wilke'schen an Natürlichkeit der Darstellung; einige machen fast einen künstlerischen Eindruck. Für den Klassenunterricht sind sie zu klein, stehen also hierin entschieden gegen die Strübing'schen zurück.

Die oben angeführte kleine Schrift zur Behandlung der Bildertafeln enthält sehr viel Gutes; namentlich ist anzuerkennen, daß die Verfasser fort- und fort die Erziehung des Kindes zur Mitbethätigung im Unterricht und seine Entwickelung zur Freiheit und Selbständigkeit betonen, daß sie

mithin Feinde sind alles schablonenmäßigen Durchnehmens und Katechisirens. Andrerseits darf dem Anfänger im Lehrfache die Warnung nicht erspart werden, sich ja nicht die Fähigkeit zuzutrauen, im beliebigen Umspringen in Rücksicht des Stoffes (überhaupt ohne sichere Präparation) mit den Bildern etwas anfangen zu können. In dem kleinen Labyrinth dieser Anschauungen und der betreffenden Sprachformen ist ohne Faden kein Gang, sondern nur planloses Umherirren möglich.

Folgende Winke bilden den Hauptinhalt der Schrift:

1) Der Zweck des Unterrichts fordert nicht, daß die Bilder in einer bestimmten Reihenfolge behandelt werden.

2) Jedes Bild enthält eine Reihe von einzelnen Scenen, die sich unter einem bestimmten einheitlichen Gesichtspunkte zu einem Gesammtbilde vereinigen. Wenn ein Bild zum ersten Mal benutzt wird, so liegt es nahe, daß der Blick der Kinder, ohne sich bei den Einzelheiten lange aufzuhalten, zunächst über das Ganze schweife. Diesem natürlichen Bedürfnisse der Kinder gebe der Lehrer nach und wende sich erst später zur Besprechung der einzelnen Gruppen, welche sich in dem Bilde von einander abheben.

3) Ein Bild festzuhalten, bis man alle sich darbietenden Gruppen behandelt hat, dürfte sich kaum empfehlen. Im Allgemeinen wird es gut sein, wenn der Lehrer bemüht ist, den Anschauungs-Unterricht rücksichtlich des Stoffes mit dem anderweitigen Unterrichte, mit dem täglichen Leben und seinen Ereignissen, mit den Jahreszeiten und ihren eigenthümlichen Erscheinungen und Beschäftigungen in möglichst innige Verbindung zu setzen.

4) Es ist nothwendig, daß der Lehrer vor dem Unterrichte für sich bestimmt festsetze, welches Bild und welche Gruppe er benutzen will, daß er sich (und zwar so weit als möglich vom Standpunkt des Kindes aus) in das Bild vertiefe, den äußern und innern Zusammenhang der dargestellten Einzelheiten sich zum Bewußtsein bringe und sich klar mache, was dem bildlich fixirten Momente bestimmt oder muthmaßlich voraufgegangen und was ihm folgen wird.

5) Es wird Nichts schaden, wenn er sich das Ergebniß dieser seiner vorgängigen Beschäftigung mit dem Bilde in möglichstem Anschluß an die Auffassungsweise und die Sprache der Kinder notirt; nur hüte er sich sehr, daraus einen Hemmschuh für die Unterhaltung mit den Kindern zu machen.

6) Bei der Unterhaltung muß der Lehrer zunächst selbst möglichst zurücktreten. Er wirft die Sache an, bringt die Besprechung in Gang und überläßt es den Kindern (?), sie weiter zu führen, lenkt die Aufmerksamkeit auf neue Gesichtspunkte, vertieft oder verallgemeinert die Auffassung der Sache. Sachliche und logische Fehler berichtigt er selbst oder veranlaßt zu deren Berichtigung, sprachliche Fehler behandelt er mit schonender Hand und verfolgt sie niemals so weit, daß die Kinder von der Sache ab-, blos der Form zugewandt werden.

7) Mit Rücksicht auf die Entwicklung der hochdeutschen Sprache wird es sich förderlich erweisen, wenn der Lehrer die Schüler des 1. und die des 2. Schuljahres zu der Unterhaltung am Bilde vereinigt. Für letztere würde sich dann am Schlusse leicht eine eben so passende als nützliche schriftliche Beschäftigung aus der Unterhaltung entnehmen lassen.

8) Im Allgemeinen wird es sich empfehlen, wenn der Lehrer am Schlusse der Unterhaltung eine Wiederholung des Vorgekommenen (mit Ausschließung des Nebensächlichen und der kleinen Abschweifungen, die in der Unterhaltung gestattet werden) in der Weise eintreten läßt, daß er jetzt mehr selbst spricht, während die Kinder in stiller Sammlung zuhören und folgen und blos durch Beantwortung eingelegter Fragen, durch Wiederholung und Ergänzung einzelner Sätze sich betheiligen.

22. **Bilder für den Anschauungs-Unterricht in Schule und Haus, insbesondere zum Gebrauch bei Lebensbildern von Berthelt, Jäkel, Petermann und Thomas, herausgegeben von Heinr. Eduard Wagner, Schullehrer in Kopitz bei Pirna. Dresden. Justus Naumanns Buchhandlung (Heinr. Naumann). 2 Thlr. 20 Sgr.**

Jedes der 42 Blätter enthält nur einen Gegenstand: Fisch, Rad, Buch, Bett, Mondsichel, Säge, Vögel, Düte, Baum, Scheibe, Keule, Igel, Ofen, Beere, Uhr, Kahn, Esse, Hütte, Faß, Nest, Zelt, Walze, Nelke, Korb, Lampe, Mütze, Stock, Ring, Schrank, Apfel, Pfeil, Glas, Drache, Treppe, Spiegel, Zwiebel, Maikäfer, Mäuschen, Thüre, Jagd, Klavier, Axt, Quirl.

Die Wahl der Gegenstände ist durch das auf dem Titel genannte, nach der Normalwörtermethode angelegte Lesebuch getroffen worden.

Die Abbildungen sind im Ganzen gut ausgeführt und durch ihre Größe für den Klassenunterricht geeignet.

Zum Schluß erwähnen wir noch, und zwar mit direktem Hinblick auf die Dürftigkeit der Hülfsmittel, gegenüber dem Reichthum der Literatur des Anschauungsunterrichts, daß auf der Wiener Welt-Ausstellung grade das Anschauungsmaterial der Elementarklasse Aufmerksamkeit auch in nichtpädagogischen Kreisen (Virchow!) hervorgerufen hat. Leider sind wir außer Stande, einen Bericht hierüber aus einer kompetenten Feder zu geben.

III.

Der Unterricht im Lesen.

Von

H. Bohm,
Schulvorsteher in Berlin.

Der Unterricht im Lesen*).

Von unermeßlicher Wichtigkeit für die Bildung der Menschheit ist das Lesen. An Werth und Bedeutung weicht es nur dem Einflusse des Lebens, d. h. der unmittelbaren Einwirkung der Menschen auf einander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel. Von der unendlich wichtigen Erfindung der Buchdruckerkunst zieht nur derjenige Gewinn, welcher lesen kann, und in manchen Gegenden steht dem Einzelnen kein anderes Mittel, sich geistig zu nähren, zu Gebot, als das Lesen. Darum ist der Unterricht im Lesen ein Gegenstand jedes Schulunterrichts, und begreiflicher Weise gehört das Nachdenken über die rechte Art und Weise dieses wichtigen Unterrichtszweiges zu den unerläßlichen Thätigkeiten jedes Lehrers.

Das Lesen ist eine Fertigkeit, welche sich, wie das Sprechen, von dem einen Gliede einer Nation auf das andere überträgt. Das Lesenlernen beruht also, wenigstens zum Theil, auf Nachahmung. Bei der Methode des Lesenlehrens kommt es also mit darauf an, wie der Lehrer selbst lieset, in welchem Maße oder Grade er sich die rechte Lesegewandtheit angeeignet habe. Es entsteht daher die erste Frage:

Wie gelangt der Lehrer selbst zur rechten Lesefertigkeit, oder wie bildet er die Fertigkeit, welche er im Lesen bereits besitzt, weiter aus? Demnächst als zweite Frage die:

Welches ist die rechte Weise des Lesenlernens überhaupt?

Als dritter Gegenstand unserer Untersuchung und Mittheilung erscheint dann die Darstellung der wichtigsten Lehrmittel für den Lehrer und Schüler.

---

*) Bei der Bearbeitung dieses ursprünglich von Diesterweg selbst geschriebenen Aufsatzes sind wir dem in der Vorrede zum ersten Theile des „Wegweisers" ausgesprochenen Grundsatze gefolgt, nach welchem von dem Diesterweg'schen Texte alles das zu conserviren ist, was einen bleibenden Werth hat, oder worüber die Ansichten sich nicht wesentlich geändert haben. Demzufolge ist bei Beantwortung der ersten Frage: Wie bildet der Lehrer seine Lesefertigkeit weiter aus? der ursprüngliche Text fast wörtlich beibehalten worden. Ebenso enthalten die Capitel über „das logische Lesen" und über „das ästhetische Lesen" wesentlich den Diesterweg'schen Text. Daß dagegen der die Literatur des Gegenstandes behandelnde Theil umgearbeitet werden mußte, bedarf kaum der Erwähnung. Aber auch derjenige Theil der Abhandlung, welcher die Methode des ersten Leseunterrichts bespricht, bedurfte in dem Maße einer neuen Bearbeitung, daß diese Partie sich zur umfangreichsten gestalten mußte. H. B.

I.

Wie bildet der Lehrer seine Lesefertigkeit weiter aus?

1) Durch Aufmerksamkeit auf anerkannt gute Leser.

Die rechte Art und Weise, wie in einer bestimmten, einzelnen Sprache gesprochen und gelesen wird, steht im Allgemeinen fest. Jeder einzelne Mensch drückt zwar seine Eigenthümlichkeit in der Sprache aus, und es ist, wenn zwei Personen mit dem Sprechen und Lesen beschäftigt sind, keineswegs Alles gleich, vielmehr kann der Eine vom Andern genau unterschieden werden; aber diese Verschiedenheiten betreffen nur Aeußerlichkeiten, individuelle Mannigfaltigkeiten, die so und auch anders sein können. Im wesentlichen Ausdrucke sind beide einander gleich. Die Art, wie der einzelne Mensch sprechen will, hängt also nicht von ihm ab; er spricht in der Weise, wie in seiner Umgebung gesprochen wird, nach der Verschiedenheit der Völker, der Stämme, der Familien. Dasselbe gilt auch vom Lesen. Der Einzelne hat also die Art des Lesens nicht zu erfinden, sondern nachzuahmen, wie er lesen hört. Begreiflicher Weise nähert sich das Lesen des Einen mehr der Art des Lesens, die von den Gebildeten als die richtige erkannt wird, als das Lesen eines Andern, und darum hat Derjenige, welcher seine Lesefertigkeit ausbilden will, aufzumerken, wie solche Personen, denen eine besondere Kunstfertigkeit im Lesen beiwohnt, wirklich lesen. Diese Fertigkeit selbst beruht einmal auf der Ausbildung des Gehörs, und auf der andern Seite auf der Ausbildung der Sprechorgane. Das aufmerksame Anhören geübter Leser und die Unterscheidung der wesentlichen Stücke, durch welche die Vollkommenheit ihres Lesens entsteht, führt den Lehrer, welcher seine Lesefertigkeit steigern will, weiter. Wir schätzen daher diejenigen glücklich, welche Gelegenheit gehabt haben, wahren Lesekünstlern, z. B. einem Tiek, einem August Wilhelm v. Schlegel, einem v. Holtei, einem Immermann, einem Seydelmann und Anderen zuhören zu können. Es gewährt einen wahrhaft künstlerischen, logischen und euphonischen Genuß. In dem Grade, als der Lehrer sich die Kunst des Lesens — denn es ist eine eigentliche, hohe und schwere Kunst, wodurch sich die Seltenheit dieser Kunsterscheinung erklärt — angeeignet hat, in demselben Grade ist er zum Leseunterricht befähigt. Denn das Lesenlernen beruht zunächst auf Nachahmung. Wer daher, bei aller übrigen Ausbildung des Geistes, selbst nur schlecht lieset, wird gewiß auch eine schlechte Anleitung zum Lesen geben. Denn es fehlt alsdann das Vorbild, das Muster. Lehrerkonferenzen sollten daher einen Theil ihrer Thätigkeit darauf verwenden, daß die besseren Leser unter ihnen vorlesen, die anderen sich im Nachlesen üben. Es entsteht dadurch eine Veranlassung zu allerhand bildenden Bemerkungen und Gesprächen. Auch kann man in dieser Hinsicht von guten Schauspielern und Deklamatoren Manches lernen.

2) Durch das Streben nach geistiger Ausbildung überhaupt, besonders durch das Studium der Muttersprache.

Wie die Alten sprachen: „Rede, damit ich dich sehe!“, so kann man auch sagen: „Lies, damit ich dich kennen lerne!“, und der Standpunkt

der Lesefertigkeit der Schüler einer Schule bietet dem Kenner einen Maßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar. Denn das Lesen ist nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesammtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern es ist als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen. Jede Art erhöheter Geistesthätigkeit und Geistesbildung muß daher auch auf die Lesekunst von entschiedenem Einfluß sein. Wer seine Geistesbildung fördert, gewinnt auch in der Darstellungsweise, nicht nur eigener, sondern auch fremder Gedanken, die immer ja erst die eigenen werden müssen, bevor man sie in natürlicher Weise wiedergeben kann. Wer dagegen in seiner Entwickelung Rückschritte macht, sich geistig vernachlässigt und das Denken versäumt, dessen Gabe, gut zu lesen, wird sich auch immer fort und fort vermindern. Die geistigen Thätigkeiten stehen in Wechselwirkung zu einander, die eine erhöht die andere. Aus der Kenntniß der Lesefertigkeit kann man daher einen Schluß machen auf das Uebrige.

Von besonderer, unmittelbarer Wichtigkeit für die Lesefertigkeit ist aber das Studium der Muttersprache. Das Sprechen und Lesen besteht ja in nichts Anderem, als in der Darstellung eigener und fremder Gedanken in den Formen und nach den Gesetzen der Muttersprache. Je genauer daher der Einzelne die Gesetze und Regeln der Muttersprache sich zum klaren Bewußtsein erhoben hat, je tiefer er in den Geist der Sprache eingedrungen ist: desto vollkommener faßt er die dargestellten Gedankenreihen auf, und um so richtiger wird der Ausdruck derselben werden. Ohne Kenntniß der Sprache, in der man lieset, wird daher das Lesen nur auf dunkler, unklarer Nachahmung beruhen und nie die Auffassung der Feinheiten der Gedankendarstellung gelingen. Je vollendeter die Bildung des Lehrers im Allgemeinen und je größer seine Einsicht in die Gesetze der Muttersprache geworden ist, um so leichter wird er sich eine bedeutende Lesefertigkeit aneignen.

3) Durch das Studium der Leseregeln selbst.

Zur Kenntniß der Sprache im Allgemeinen muß die Kenntniß der Gesetze und Regeln des Lesens im Besonderen hinzukommen, wenn man es nicht bloß zur Fertigkeit, sondern auch zur Einsicht über die Gesetze, welchen diese Fertigkeit unterworfen ist, bringen will. Früher war die Aufmerksamkeit auf diese Leseregeln sehr wenig gerichtet. Man kannte sie nicht, oder man wähnte, daß es gar keine, oder nur sehr geringfügige gäbe. Von diesem Irrthum hätte man durch die einfache Beobachtung, daß alle Deutschen, wenn sie nach dem Urtheile der Gebildeten richtig lesen, auf dieselbe Weise lesen, zurückkommen können. Eine Erscheinung, oder eine Verrichtung (Funktion) des Geistes, welche sich in den verschiedensten Individuen — hier abgesehen von dem, was zu der persönlichen Eigenthümlichkeit derselben gehört — auf die eine und gleiche Weise darstellt (manifestirt), muß auf bestimmten, festliegenden, also auch erkennbaren Gesetzen und Regeln beruhen. Daß es der Mühe lohnen werde, denselben nachzuforschen und sie zum klaren Bewußtsein zu erheben, kann nur derjenige bezweifeln, der den Einfluß einer gereinigten und geläuterten Theorie auf das praktische Thun verkennt. Dem Gebildeten, zumal dem gebildeten Lehrer geziemt es, überall nach den

Gesetzen seiner Thätigkeit zu forschen, um mit dem Können das Wissen, mit der rechten Fertigkeit die rechte Einsicht zu verbinden, jene durch diese zu befestigen und zu steigern. Mit dem Was und Wie muß überall, wo es nur möglich ist, die Einsicht in das Warum verbunden werden. Besteht ja darin zum Theil das Wesen der Bildung, daß man versteht, was man thut.

Was in früheren Sprachschriften über das Lesen gesagt wurde, beschränkte sich größtentheils auf kurze, dürre und dürftige Bemerkungen, etwa, daß die Stimme vor einem Punktum zur Ruhe gelangen, vor einem Fragezeichen steigen, bei einem Komma eine halbe oder Viertelpause, bei einem Punktum oder Gedankenstrich eine ganze Pause gemacht und das Hauptwort des Satzes stark betont werden müsse. Daß man damit aber nicht weit reiche und es damit nicht genug sei, wissen alle die, welche sich mit den Fortschritten der Theorie des Lesens bekannt gemacht haben.

Die Theorie des Lesens beruht auf ganz bestimmten Gesetzen. Das Lesen ist Darstellung der Gedanken durch die Sprache, also Offenbarung eines geistigen Gehalts durch äußere Mittel, durch Laute und Anderes. Man unterscheidet daher zwei Arten von Gesetzen des Lesens: logische und phonetische, oder drei Momente des Lesens: das Maß der Stärke und Schwäche der Stimme, den sogenannten Accent — die Erhebung, Senkung und Schwebung der Stimme — die Art der Erfüllung der Zeitmomente, das Pausiren 2c., oder das dynamische, melodische und rhythmische Moment.

Das dynamische Element enthält seine Bestimmung von dem logischen Prinzip der Sprache, d. h. es ist abhängig von den Gedanken, die man darstellen will, und die Anwendung desselben richtet sich nach der Stärke und Schwäche der Silben, Wörter und Sätze, in welchen vorzugsweise der Sinn liegt, der dargestellt werden soll. Ohne Verständniß des zu Lesenden ist daher ein richtiges Lesen gar nicht denkbar, oder, wenn es gelingt, ein Zufall oder ein glücklicher Instinkt. Daher ist auch die Zumuthung, daß Einer ein ihm unbekanntes Lesestück, ohne nähere Einsicht desselben, richtig vortragen solle, eine ungerechte. Sehr häufig wird die Wichtigkeit eines Wortes in dem ersten Theile eines zusammengesetzten Satzes erst aus dem letzten Theile desselben erkannt. Da man nun nicht mit den Augen dem Geiste weit vorauseilen kann, so ist es unmöglich, in solchen Fällen beim ersten Lesen den vollständigen Ausdruck zu treffen. Die wichtigsten Unterschiede bei dem Accent entstehen dadurch, daß entweder die Aufmerksamkeit nur auf das Verhältniß der Theile eines einzigen Satzes, oder auf die Verbundenheit der Sätze zu einem größeren Ganzen zu richten ist. Durch das Erste entsteht die grammatische, durch das Zweite die rhetorische Betonung. Beide treffen entweder mit einander überein, oder nicht. In letzterem Falle beherrscht die rhetorische Betonung die grammatische.

Das melodische Element erzeugt den Sprachgesang, den angemessenen Wechsel der Höhe und Tiefe des Tones, die Sprachmelodie, zur Erzeugung des Wohlklanges durch die Abwechselung der Töne und der Verbindung dieser Mannigfaltigkeit zu einer, das Ohr und den Geist ansprechenden Einheit. Wenn das dynamische Element vorzugsweise eine

Sache des Verstandes und der Einsicht ist, so tritt das melodische mehr als ein Produkt des Gefühls auf. Beide sind nicht von einander getrennt, eins liegt nicht neben oder außer dem andern, sondern sie durchdringen einander.

Das rhythmische Element beruht auf der Art der Erfüllung der stetig auf einander folgenden Zeitmomente durch die Laute und Töne, und auf den zwischen der Erfüllung eintretenden Pausen. Es entsteht dadurch, je nach der Verschiedenheit des Inhalts, der dargestellten Gedanken, Gefühle, Affekte, Willensbestrebungen 2c. eine größere oder geringere Schnelligkeit oder Langsamkeit der Bewegung mit angemessenen Ruhepunkten zur größeren Verständlichkeit der Rede von Seiten des Hörenden und um des physischen Bedürfnisses des Athemholens und der Kraftsammlung des Lesenden willen. Es hat also theils einen logischen, theils einen physischen Zweck. Auch dieses Moment verbindet sich mit den beiden ersten zu einer vollständigen Einheit.

Mit diesen Andeutungen müssen wir uns hier begnügen. Wir wollten durch sie nur die Gesetzmäßigkeit der Lesekunst berühren, müssen aber denjenigen, welchen unsere Bemerkungen nicht ganz klar sein sollten, auf die Schriften, die wir nachher für den Lehrer namhaft machen werden, verweisen. Nur so viel wird aus der gegebenen Darstellung zum voraus erhellen, wie sehr die Lesefertigkeit des Einzelnen gewinnen muß, wenn er sich mit den Gesetzen und Regeln, welchen das Lesen unterworfen ist, gründlich bekannt macht, und wie wichtig diese Kunst für den Lehrer ist. Er soll diese Elementarkunst unter das Volk bringen, er soll durch Vorlesen die Kinder die höchst wichtige Fertigkeit, Vorgelesenem im Zusammenhange zu folgen, es zu verstehen und zu verarbeiten, lehren. Um die Wichtigkeit dieses Könnens zu begreifen, braucht man nur an die Zukunft der Kinder zu denken: in den Kirchen werden Bibelabschnitte und ganze Predigten vorgelesen, in den Gerichtsstuben und Gemeindeversammlungen werden Verfügungen und Berichte vorgelesen, in den Sitzungen der Geschworenen (der Jury) werden Kriminal-Verhandlungen vorgelesen u. s. w.: wie, wenn nun die Kinder in den Schulen nicht gelernt haben, mit Aufmerksamkeit und Spannkraft dem Inhalt des Vortrages zu folgen, nicht gelernt haben, die einzelnen Theile zur Gesammtvorstellung zu verbinden? Hat dann der Leseunterricht seine Zwecke erreicht? Sind das nicht wichtige Zwecke? Ist der, der Solches nicht kann, ein Glied eines intelligenten Volkes? — Die Lehrer der modernen Schule regen die Kinder an, stacheln und spornen sie zur Thätigkeit, rufen den Wetteifer im Antworten hervor, elektrisiren vielleicht eine ganze Klasse. Schön und gut. Aber die Kinder müssen auch an stille Sammlung des Gemüths, an Vertiefung in einen zusammenhängenden Vortrag gewöhnt werden. Darum lasen die alten Lehrer ihren Schülern Geschichten 2c. vor; darum sollen auch die neuen Lehrer dies nicht unterlassen. Und darum müssen sie sich auf die Kunst der Erregung durch Vorlesen verstehen. Hoffentlich wird darum fortan Keiner mehr die unendliche Wichtigkeit der Kunst des Lesens verkennen. — Wir gehen nun zur zweiten Hauptfrage über.

II.

Welches ist die rechte Weise des Lesenlehrens?

Der Leseunterricht hat wie jeder Unterricht seine Stufen. Wir wollen ihrer nach den verschiedenen Bildungsstufen der Schüler überhaupt drei unterscheiden, von welchen etwa die erste das sechste bis achte, die zweite das neunte und zehnte, die dritte das elfte bis dreizehnte oder vierzehnte Lebensalter der Schüler umspannt: eine untere, mittlere und obere Stufe des Leseunterrichts und der Lesefertigkeit.

Auf der untersten Stufe nennen wir — um Benennungen zu wählen — das Lesen das mechanische, auf der mittleren das logische, auf der oberen das ästhetische, womit nicht ein absoluter Unterschied, sondern nur der vorherrschende Charakter des Leseunterrichts auf jeder der drei Stufen bezeichnet werden soll.

A. Untere Stufe: das mechanische Lesen.

Diese Stufe hat die Frage nach der rechten Weise des Lesenlehrens in ihrem bedeutendsten und schwierigsten Theile zu beantworten; denn auf keinem Gebiete und auf keiner Stufe des Unterrichts hängt die sichere Erreichung des Zieles mehr von der Richtigkeit des Weges ab, als auf der ersten Stufe des Leseunterrichts, und wenn überhaupt in der Volksschule auf das Wie, auf die Methode, mindestens ebenso viel ankommt, als auf das Was, den Lehrstoff, so steigert sich die Wichtigkeit der Methode hier, wo es sich darum handelt, jungen Kindern, deren Seelenkräfte und Sinnesorgane noch so wenig entwickelt sind, die schwere Kunst des Lesens anzueignen. Mit vollem Rechte tadelt deshalb auch Eisenlohr das meist aus Unkenntniß oder Bequemlichkeit hervorgehende vornehme Herabblicken auf „die sogenannten methodischen Künste". „Mag das höhere Schulwesen," — fügt er hinzu — „das mit entwickelten Kräften zu thun hat, zusehen, wie es ohne Beachtung methodischer Gesetze sein Unterrichtsziel erreicht, auf dem Gebiete des Volksschulwesens, wo es gilt, einem rauhen Boden (und, wie wir hinzufügen: in verhältnißmäßig kurzer Zeit) rationelle Früchte abzugewinnen, da ist Verachtung der Methodik so viel, als Tod derselben. Reißt sie ein, dann gute Nacht naturgemäßer, bildender Unterricht, dann ist sicher die Macht des Zungendreschens und der Maulbrecherei, dann sind wir unwürdige Jünger Pestalozzi's, der — mit Kopf und Herz auf dem rechten Flecke — doch sein ganzes Leben dem Streben weihete, den kürzesten, natürlichsten und allein richtigen Weg zum Sinne des Kindes und des Volkes zu finden."

In der letzten (vierten, im Jahre 1850 erschienenen) Auflage des „Wegweisers" fragt Diesterweg an dieser Stelle: „Soll das Lesen von Anfang an mit andern Gegenständen, namentlich mit den Anfängen des Schreibunterrichts, verbunden, und in welcher Weise soll in dem einen und in dem andern Falle das Lesen gelehrt werden?" Er fügt

hinzu: „die Bejahung der ersten Frage fällt in die neueste Zeit des Schulunterrichts. Doch sind die Acten über diesen streitigen Gegenstand noch nicht geschlossen. Es scheint, daß noch nicht Erfahrungen genug vorliegen. Eine kategorische Erklärung darüber dürfte also zur Zeit uns nicht geziemen. Die Acten darüber werden aber nachgerade spruchreif."

Sind gegenwärtig, nach fast 24 Jahren, die Acten spruchreif?

Unbedingt zu bejahen ist diese Frage auch heute nicht; indessen ist seit jener Zeit zur Klärung der Sache so Vieles geschehen, und namentlich haben seitdem die Arbeiten hervorragender Schulmänner, deren Verdienste um die Sache wir weiter unten zu würdigen haben werden, in Bezug auf das Wesen und die historische Entwickelung des ersten Sprachunterrichts (Lesen, Schreiben, Sprechen) so viel Licht verbreitet, daß allerdings Manches spruchreif geworden ist. Wir werden deshalb vor Allem die geschichtliche Entwickelung der Methode dem Leser vorzuführen haben, damit dieser im Stande sei, sich selbst ein Urtheil zu bilden.

Die Buchstabirmethode.

Wie wir den Ursprung der Volksschule selbst in der Reformationszeit finden, so werden wir auch dorthin zu blicken haben, um etwas Sicheres über die Methode des ersten Leseunterrichts in der Kindheit der Volksschule zu erfahren. Aus den Schulordnungen jener Zeit geht hervor, daß man die Schüler nach dem Grade ihrer Lesefertigkeit gruppirte. Zu der ersten Abtheilung gehörten die Schüler, „so erst anfahen, zu buchstaben"; zu der zweiten die Schüler, „so anfahen, die Syllaben zusammen zu schlagen", und die dritte Abtheilung bildeten die, „so anfahen zu lesen und zu schreiben". Wir sehen also, man verfuhr nach der Buchstabirmethode.

Wenn Amos Commenius von dem Werthe und der Bedeutung der Methode in Bezug auf den Erfolg des Unterrichts urtheilt: „der Unterricht wird in dem Maße leicht von Statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt," und wenn in Uebereinstimmung mit solcher Anschauung die moderne Pädagogik als obersten, für jeden Unterrichtsgegenstand geltenden Grundsatz aufstellt: Von der Sache zum Namen derselben, vom Namen zum Zeichen! so muß von der Buchstabirmethode gesagt werden, daß sie den umgekehrten, also einen naturwidrigen Weg einschlägt. Sie giebt zuerst das Zeichen (die Buchstabenform), dann den Namen für dasselbe (den Buchstabennamen) und stellt nun dem Kinde die unbarmherzige Aufgabe, aus diesem Namen durch Abstraction die Sache zu finden.

Indem wir es dahin gestellt sein lassen, in wie weit die Buchstabirmethode als eine in dem praktischen Unterrichtsbetriebe als Leselehrmethode wirklich abgethane zu betrachten sei, begnügen wir uns zur weiteren Charakteristik ihres Wesens mit folgender kurzen Darlegung.

Die Buchstabirmethode giebt zuerst die Buchstabenform, gewöhnlich in der Druckschrift, die dem Schüler vorgezeigt wird. Für dieses, das Kind möglichst wenig interessirende Zeichen wird dann der Name (der Buchstabenname) gegeben. Bei den Vocalen trifft dieser Name mit der

8*

Sache (dem Laut) zusammen. Nicht so bei den Consonanten; am nächsten stehen den Vocalen in dieser Beziehung die liquiden Consonanten **l, m, n, r,** auch ſ **s** und **f, w,** weil sie nach ihren Lauten nur mit dem anlautenden kurzen e benannt werden; erheblicher ist der Unterschied zwischen Name und Laut bei den stummen Consonanten: b, p, d, t, k, g, h, und am weitesten stehen Laut und Buchstabenname von einander ab bei v, q, z, j, ch, ß, sch, y, x. Nachdem eine bestimmte Anzahl von Buchstabennamen dem Gedächtniß des Kindes eingeprägt ist, beginnt das eigentliche Buchstabiren, und damit wird eine Anforderung an das Kind gestellt, das seine noch ungeübten Kräfte weit übersteigt. Indem ihm nämlich zugemuthet wird, nach Nennung einer Reihe von Buchstabennamen nur die durch die Buchstaben bezeichneten Laute zusammenklingen zu lassen und so das richtige Wort auszusprechen, wird ihm eine außerordentlich bedeutende Abstraction zugemuthet. Um z. B. beim Buchstabiren des einfachen Wortes „Hut" nach Nennung der Buchstabennamen ha-u-te die das Wort bildenden drei Laute zusammenklingen zu lassen, muß das Kind das heller als **u** klingende **a** bei **h**, und das ebenfalls hell klingende **e** bei **t** aus dem Ohre fallen lassen, also von den ihm am meisten bemerkbar gewordenen Lauten abstrahiren und die ihm weit weniger auffällig gewordenen Laute **h** und **t** festhalten. Nun denke man an Lautverbindungen schwieriger Art, namentlich an solche, bei denen die Buchstabennamen contrastiren mit den betreffenden Lauten, und man wird erkennen, daß dem im Sprechen, Hören und Urtheilen noch völlig ungeübten Kinde durch die Buchstabirmethode eine ganz naturwidrige Aufgabe gestellt wird.

Und doch haben so unendlich viele Kinder nach dieser Methode lesen gelernt, und manche sogar in verhältnißmäßig kurzer Zeit! Wie konnte das geschehen bei der Naturwidrigkeit des Verfahrens? Antwort: Die Kinder lernten — der Buchstabirmethode zum Trotz — auf dem Wege des Lautirens lesen.

Es ist schon angedeutet worden, daß die Abstraction von den in den einfachsten Lautnamen mitklingenden Vocalen am leichtesten ist bei den liquiden Consonanten, weil das Ohr nur das kurze anlautende „e" fallen zu lassen braucht. Das Kind mußte also die bei der Aussprache des Wortes zur Erscheinung kommenden Laute aus dem Klang der Buchstabennamen abstrahiren und auf diesem Wege die Laute gewinnen. Diese Schwierigkeit verringerte sich in dem Maße, in welchem die Anordnung der gegebenen Buchstabenverbindungen den Prozeß der stillen, von den allermeisten Kindern völlig unbewußt vollzogenen Abstraction begünstigte. Der Buchstabirer also, der Verbindungen wie: „ra, re, ri, ro, ru — la, le, li, lo, lu — sa, se, si, so, su" vorfand, war schon bedeutend besser daran, als der, welcher mit „ba, be, bi, bo, bu — ab, eb, ib, ob, ub" anfangen mußte. Aber welcher Zeitaufwand war erforderlich, bevor das undeutlich sprechende, an scharfes Hören und strenges Aufmerken nicht gewöhnte Kind selbst bei diesen einfachen Lautverbindungen die erforderliche Abstraction vollzog, und in welchem Maße mußte sich die Schwierigkeit vermehren bei der Häufung consonantischer An- und Auslaute! Man denke an: Krebs, Schrift, Fracht, Schmerz, Flucht, Flachs, Wurf; wirfst, schwimmst, lernst u. a. — ganz abgesehen von mehrsilbigen, wie Barmherzigkeit, Ueberfluß, Vergangenheit u. dergl., und man wird mit Seidenstücker („Ueber die Schädlichkeit des gewöhnlichen Elementarunterrichts

in unseren öffentlichen Schulen" 1800) sagen: „Dieses ganze Geschäft ist recht eigentlich dazu geeignet, dem Verstande Stillschweigen zu gebieten und ihn außer Spiel zu setzen. Das Kind wird hier, ärger als der Pudel, dressirt, willkührliche Laute mit willkührlichen Zeichen zu verbinden. Papageienmäßig spricht das Kind nach, was ihm der Lehrer vorspricht, ohne die geringste Nahrung für seine Phantasie, seinen Witz, seinen Scharfsinn, ja, ohne auch nur einigen Stoff für sein Anschauungsvermögen zu erhalten." *)

Bei der Unnatur der Buchstabirmethode hat es zu allen Zeiten begabte Schulmänner gegeben, die gegen diese Lehrart ankämpften — freilich lange vergeblich; denn es waren eben nicht Lehrer genug da, die sie verstanden, und die das Lehrgeschick besaßen, um ihre Ideen auszuführen. Der erste und bedeutendste jener Schulmänner war

Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse und Anhänger Luthers, der zuletzt in Erfurt als Lehrer und grammatischer Schriftsteller lebte. Er gab im Jahre 1530 eine „Teutsche Grammatik" heraus und 4 Jahre darauf eine Schrift unter dem Titel: „Von der rechten weys, lesen zu lernen." Ickelsamer ist ein Gegner der Buchstabirmethode, und er dringt darauf, daß man, bevor man von den Buchstaben spreche, dieselben (d. i. die Laute) als Bestandtheile des Wortes erkennen lasse, und dann erst die „Form und Gestalt" der Buchstaben zeige. Beachtenswerth ist es ferner, daß Ickelsamer neben diesem Hinweis auf die naturgemäße Art, die Kinder zur Kenntniß der Laute zu bringen, auch den Vorschlag macht, neben die Buchstabenformen die Bilder von Thieren zu setzen, deren Stimme an den Laut erinnert, um auf diese Weise das Behalten der Formen zu erleichtern. **)

Ebensowenig, wie Ickelsamer, wurde von seinen Zeitgenossen gehört und verstanden

Zeidler mit seinen Protestationen gegen das „alberne" Buchstabiren. Das Werk, das seine Verbesserungsvorschläge enthielt, erschien im Jahre 1700 in Halle und führte den Titel: Neu verbessertes vollkommenes A-B-C-Buch als Schlüssel zur Lesekunst.

Im Jahre 1712 erschien von einem

„Ungenannten" in Weißenfels bei Joh. Christoph Brühle ein Buch unter dem Titel: „Die erneuerte Lesekunst oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung gegründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommene Buchstabiren aufs allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste die Jugend zum Deutsch-Lesen anführen

*) Es ist eine durchaus natürliche Erscheinung, daß in den Schulen, in denen schlechte, die Kindesnatur mißachtende Lehrweisen befolgt werden, die Disciplin eine schlechte ist, und daß ein Theil der Kinder in Stumpfheit zu verfallen pflegt, während der andere Theil nur mittelst der Ruthe und des Stockes in Ordnung gehalten werden kann. Wenn die neuere Pädagogik an den Lehrer die Forderung stellt: Du sollst durch den Unterricht discipliniren! so nimmt diese Forderung ihre Berechtigung aus der Thatsache, daß heute die Methodik in allen Lehrgegenständen der Volksschule einen Weg zeigt, bei dessen Befolgung der Lehrer sich an die Natur des Kindes anlehnt und diesem nichts zumuthet, was seinen Anlagen und seiner Fassungskraft nicht angemessen wäre.

**) Die sehr interessante, ausführliche Darlegung der Vorschläge Ickelsamer's findet sich in der Schrift von A. Böhme: Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin. Rudolf Gärtner. 1872.

kann.“ Neben die Buchstabenformen setzte er Bilder, z. B. zu **a** einen Apfel, zu **o** einen Ofen, zu **l** ein Licht — wie es in ähnlicher Weise noch heute mit Recht viele Fibeln thun.

Auch diese Schrift blieb damals ohne Einfluß auf die Methode des Unterrichts im Lesen. Etwas mehr Erfolg hatte

Benzky, Prediger zu Barby a. d. Saale, durch seine 1721 erschienene Schrift: „Erleichtertes Lesebüchlein, darinnen gezeiget wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabiren leicht und bald beibringen könne.“ Seine Lehrweise wurde im großen Potsdamer Militair-Waisenhause über 10 Jahre von 1725 bis 1739 befolgt, und später hat

J. Hecker, Ober-Consistorialrath und Gründer der Königlichen Realschule in Berlin, die Schrift Benzky's neu herausgegeben unter dem Titel: „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstaben zu erlernen. Berlin. 1757.“

Besonders entschieden erklärte sich gegen das Buchstabiren um das Jahr 1737 ein Schulmann, der unter dem angenommenen Namen

Nachsinner auftrat in seiner Schrift: „Lehrkunst, das Zorn erweckende Buchstabiren aus dem Wege zu räumen.“ Jacobi sagt: „Wer der Satyriker gewesen, ist unbekannt, da er für gut fand, die Schrift pseudonym erscheinen zu lassen, um sich dem Haß und Zorn der Schullehrer zu entziehen.“ Manche vermuthen in dem „Nachsinner“ den Rector Bernhardt Fritsch in Berlin.

Während der Zorn dieses Mannes nicht das Mindeste an der Lehrart in den Schulen änderte, gingen von Cöthen **zur Zeit des Ratichius***) positive Vorschläge zur Verbesserung der Lehrweise aus. Obgleich man vom Buchstabiren nicht abging, so betonte man doch bereits das gleichzeitige Betreiben des Lesens und Schreibens und verlangt ein deutliches und reines Sprechen der Schüler.

Die Philanthropinisten, obgleich ihr Auftreten eine große pädagogische Anregung weit über Deutschland hinaus zur Folge hatte, übten auf die Aenderung des Wesens der Buchstabirmethode keinen Einfluß aus. Es ist hier nicht der Ort, den heilsamen Einfluß der Philanthropinisten in damaliger Zeit zu beleuchten, und es erfährt ihr wirkliches Verdienst keine Schmälerung, wenn wir sagen: Da ein Verständniß von dem inneren Wesen der Buchstabirmethode ihnen nicht beiwohnte, so ging ihr humanes Streben nur dahin, den Kindern auf andere Weise die Qual des Lesenlernens zu erleichtern.

Basedow's methodische Anleitung, die im Jahre 1785 unter dem Titel: „Unerwartet große Verbesserung der Kunst, lesen zu lehren“ erschien, forderte, daß die Kinder das Lesen spielend lernen sollten. Basedow verlangt demgemäß von den Eltern, daß sie mit ihren Kindern spielen sollen „das Spiel der Aussprache“, (— die Eltern sollen nämlich den Kindern „angenehme“ Wörter z. B. Zucker, Rosinen, Mandeln ꝛc. vorsprechen und diese von den Kindern langsam nachsprechen lassen —) ferner das „Buchstabenspiel“ und das „Buchstabirspiel“. (Bei beiden Spielen werden die Buchstaben auf Karten gemalt, und dann

*) In Bezug auf die lange Zeit fälschlich beurtheilte Bedeutung des Ratichius verweisen wir auf Heft 4 der „Pädagogischen Blätter“ von Kehr und auf die Schrift des Hofraths G. Krause in Cöthen: Wolfgang Ratichius oder Ratke. Leipzig. Dyk. 1872.

sollen Eltern und Lehrer mit den Kindern „Karten spielen".*) So sollen die Kinder durch das erste Spiel die Buchstaben kennen, und durch das letztere die Buchstaben zu Silben zusammensetzen lernen. Basedow ließ sogar, um den Kindern die Buchstabirmethode angenehm zu machen, sämmtliche Buchstaben von einem Bäcker aus süßem Teig backen und von den Kindern essen. Er spricht darüber in seiner Schrift: „Neues Werkzeug zum Lesen lehren. Leipzig, 1787." —

Aus diesem Streben Basedow's und seiner Nachahmer, den Kindern die dürre Kost schmackhafter zu machen, entstanden auch die farbigen Buchstaben in den Fibeln und die neben die Buchstaben gesetzten und mit Knittelversen versehenen Bilder. Der bekannte Reim: „Der Affe gar possierlich ist, zumal wenn er vom Apfel frißt" stammt aus dieser Zeit und entsprang jenem im Grunde richtigen Streben; ebenso der berühmte Nürnberger Trichter. Zu Altorf (damals nürnbergisch) erschien nämlich eine „Anweisung, durch die man den Kindern das Lesen in einer Geschwindigkeit beibringen und gleichsam eintrichtern" könne, unter dem Titel: „Der A. B. C=Buchstabir= und Lese=Trichter."

Entschieden eingehend auf das innere Wesen der Methode war die Lehrart von

Fr. Olivier, geboren 1759 zu Lasarra in der französischen Schweiz. Er unterschied folgende Stufen: Erste Stufe: Sprechübungen. Der Lehrer spricht den Kindern gewisse Sätze vor, und nachdem er sie mit den Schülern durchgesprochen und erklärt hat, gewöhnt er sie an deutliches, wohl articulirtes Aussprechen der betreffenden Sätze. Zweite Stufe: Zerlegung der Wörter in Silben, der Silben in Laute. Alles wird vom Lehrer scharf articulirt vor= und von den Kindern nachgesprochen. Dritte Stufe: Vorführung der Buchstaben und Benennung derselben nach den Sprachwerkzeugen, die bei Hervorbringung des Lautes hauptsächlich thätig sind: Lippenbrummer, Zungen=Zahn=Zischer u. s. w. Vierte Stufe: Synthesis: Zusammensetzen der Laute zu Silben und Wörtern.

Sehr anerkennend äußert sich Tillich über Olivier, indem er sagt: „Olivier's Methode ist keine bloße Erleichterung des Lesenlernens und keine bloße Beschleunigung der Lesekunst in Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabirmethode. Sie hat einen wissenschaftlichen Werth. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerklich gemacht. Die Methode ist ein consequent durchgeführtes System, worin Eins für das Andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer philosophisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet und bringt das Kind alle Tage zwar langsam, aber sicher und bestimmt um einen Schritt weiter."

Daß Olivier's Methode fast gar keine Verbreitung fand, hat seinen Grund — außer in der Schwerfälligkeit der damaligen Lehrer — wohl hauptsächlich darin, daß die Methode zu langsam zum Lesen führte, und in dem Umstande, daß seine Bücher viel zu theuer waren.

Auch **Heinicke**, dem Begründer der ersten deutschen Taubstummen=Anstalt in Leipzig (i. J. 1778), gelang es nicht, den alten Schlendrian

*) Eine genauere Beschreibung dieser Spiele so wie der Vorübungen, die Basedow empfahl, um das Lesenlernen durch das Buchstabiren zu erleichtern, findet sich in der weiter unten besprochenen Schrift von Dr. Jacobi.

in Etwas zu beseitigen, trotzdem er sich in der schärfsten Weise gegen denselben aussprach. Seine Schrift: „Ueber die Lesekunst und Begriffsentwickelung in der Christenheit“ erschien im Jahre 1786.

Pestalozzi selbst vermochte es nicht, zu seiner Zeit an dem Stande der Dinge in den Schulen etwas Wesentliches zu ändern, obgleich er das Naturwidrige der Buchstabirmethode lebhaft empfand. Einige Stellen in seiner „Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren. Bern, 1801“. zeigen dies deutlich. In dieser Schrift heißt es u. A. „Man zeigt den Kindern erstlich die Vocale **a, e, i, o, u** und sucht sie diese nach und nach bis zur Vollkommenheit kennen und aussprechen zu machen. Wenn sie hiermit ganz bekannt sind, so fängt man dann an, ihnen die Consonanten zu zeigen, doch aber nicht einzeln, sondern jeden sogleich mit dem Vocal verbunden, der seinen Ton ausmacht: man zeigt ihnen nämlich nicht **b** allein, sondern sogleich mit dem e hinten an, weil es dann erst vollkommen und ordentlich ausgesprochen werden kann.“ Wenn Seyffarth (Pestalozzi's sämmtliche Werke Band XI S. 67) mit Bezug auf diese Stelle sagt: „Wir sehen hier die Anfänge der Lautirmethode“, so kann man ihm insofern zustimmen, als es in der That nur eines kleinen Schrittes Seitens Pestalozzi's bedurft hätte, um sich gänzlich von der Buchstabirmethode zu trennen. Darauf weiset nicht bloß die Anordnung mancher Uebungen, die er anstellte, hin, sondern auch einzelne Vorschriften, die er gab, lassen es deutlich erkennen.

Wenn er z. B. sagt: „Das Aussprechen der Töne muß ganz abgesondert von dem Kennenlernen der Buchstaben betrieben, und endlich die Kenntniß der Buchstaben fest an die erzielte Aussprache der Töne angeschlossen werden, und mit der Vollendung der Kenntniß von diesen fängt dann erst die eigentliche Buchstabirübung an —“ so ersieht man deutlich, wie sehr er bemüht war, den Weg der Natur zu gehen, indem er den Kindern erst den Ton (Laut) und dann den Buchstaben (das Zeichen) gab, wofür auch die oben angeführte Vorschrift spricht. Wenn der begeisterte Biograph in der weiteren Vorführung der An- und Absichten Pestalozzi's in Bezug auf den ersten Leseunterricht von einer bestimmten Uebung, die vorgeführt wird, behauptet: „In diesen Vorschriften liegt der Anfang der Schreiblesemethode“, so legt er wohl zu viel hinein. Indeß so viel ist richtig: Auch die „Anweisung“ lehrt, wie wahr das Eingangs angeführte Wort Eisenlohr's ist, daß „Pestalozzi sein ganzes Leben dem Streben widmete, den kürzesten, natürlichsten und allein richtigen Weg zum Sinne des Kindes und des Volkes zu finden“, ja, noch mehr, daß er in seinen Vorschlägen und Forderungen grundlegend war nicht nur für die Principien der Erziehung überhaupt, sondern auch für die Lehrweise in den meisten Unterrichtsgegenständen. — In Betreff des praktischen Unterrichtsbetriebs ist die Anführung Seyffarths von Interesse, daß Pestalozzi der Erste war, der den Gebrauch der Schiefertafel und des Griffels für die ersten schriftlichen Uebungen im Schreiben und Zeichnen einführte. In Bezug hierauf sagt Morf: „die Anwendung der Schiefertafel beim Unterrichte war ein glücklicher Gedanke, dem auch die heftigsten Gegner Pestalozzi's ihren besonderen Beifall zu zollen nicht unterlassen.“ Ebenso ist die Erfindung der Lesemaschinen (die er in der „Eigentlichen Anweisung“ beschrieben), Pestalozzi's Werk.

Die Lautirmethode.

Wenn auch, wie oben ausgeführt worden, bereits Ickelsamer auf die Lautirmethode hingewiesen hat, so gebührt das Verdienst, sie wirklich in die Volksschule hineingebracht zu haben,

Stephani, dem bairischen Schulrathe (1781—1850), der sich um die geistige und materielle Hebung des Volksschullehrerstandes in Süd-Deutschland mit entschiedenem Erfolge bemüht hat.

Stephani verlangte vor Allem, daß der Laut von seiner Bezeichnung und besonders von der Benennung dieses Zeichens, dem Buchstabennamen, streng unterschieden werde. Er forderte, daß beim Vorzeigen der Buchstaben den Kindern der Laut, den sie darstellen, durch die Stimme zur Anschauung gebracht werde, und er hielt darauf, daß die Consonanten rein und deutlich, ohne einen Vocal mitklingen zu lassen, vor- und nachgesprochen wurden.

Vergegenwärtigt man sich, daß auf diese Weise, durch möglichst enges Aneinanderreihen der Laute in der Art, daß der eine in den andern verschmilzt, in dem Ohr der Kinder sofort eine Lautverbindung erklingt, mit der, wenn sie entsprechend gewählt ist, eine Vorstellung verbunden werden kann, so ist klar, daß ein wesentlicher Fortschritt gewonnen war, der namentlich dadurch segensreich für den gesammten Schulunterricht werden mußte, daß die Selbstthätigkeit der Kinder in einem Maße angeregt wurde, wie dies bei der Buchstabirmethode nicht entfernt der Fall war. Dieser Gewinn mußte um so sicherer dem Unterricht zu Gute kommen, als Stephani auf eine strenge Stufenfolge der Uebungen hielt. Seine Fibel erschien 1802 und bald darauf sein „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren".

Bekanntlich erfordert die gewissenhafte und erfolgreiche Durchführung der Lautirmethode eine weit größere Anstrengung von dem Lehrer, als die Buchstabirmethode, so daß sich bald mancherlei Mängel herausstellten und vielfache Bedenken gegen diese Methode des „Zischens, Brummens und Summens" laut wurden. Es fehlte denn auch nicht an herzhaften Angriffen auf die neue Methode, wie z. B. 1812 von G. L. Schulze in seiner Legographologie, in der er übrigens auch der Buchstabirmethode hart zu Leibe geht, bei deren Characteristik er u. A. sagt: „das Kind, gewohnt, beim Anblick von Bildern (denn als solche sieht es die Buchstaben an) irgend einen Gegenstand, der seinem Auge in der Natur vorgekommen war, mit seiner Einbildungskraft aufzusuchen und froh auszurufen: das ist ein Thurm, ein Haus, ein Hund! xc., staunt bei dem Namen, dem es dem Bilde des A, E, Sch xc. geben soll; es sucht vergebens nach dem Urbilde, und da sich dieses nicht darbietet, und natürlich, als nicht existirend, auch nicht darbieten kann, so ist es um seine Aufmerksamkeit geschehen."

Pöhlmann bagegen in seiner „Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntniß, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erlangen, 1801." trat im Grunde zu Gunsten der Buchstabirmethode auf. Er verlangte, daß das Buchstabiren und Lautiren zugleich gelehrt werde, wobei es ihm hauptsächlich auf die Benutzung seiner Lesemaschine ankam. Keller („die neusten Leselehrarten. Erlangen, 1821") giebt eine ausführliche Beschreibung von der Pöhlmann'schen Leselehrart. Bei Gelegen-

heit der Besprechung des Kellerschen Buches sagt Diesterweg über die Pöhlmann'sche Weise: „Nach unserem Ermessen verdient dieses Verfahren keine Nachahmung."

Die Mängel des Stephanischen Verfahrens mußten indeß nach und nach um so schärfer hervortreten, als das Schreiben vom Lesen getrennt blieb, und da die Laute ohne weitere Vermittelung, herausgehoben aus dem lebendigen Organismus, der im Worte gegeben ist, den Kindern vorgeführt wurden. Zwar bemühten sich hervorragende Pädagogen jener Zeit wie Natrop, Dreßler, Weiße, Salzmann, Zerrenner, Denzel u. A., die Stephanische Methode zu verbessern. Indessen sollte erst eine spätere Zeit die beiden Momente, auf die es bei einem wirklichen Fortschritt ankam, erfassen. Zunächst wurde die Stephanische Lautirmethode noch nach einer andern Seite hin weiter ausgebildet.

J. F. A. Krug, geb. 1771, gest. 1843, Bürgerschuldirector in Zittau, faßte die Sprache vorzugsweise als Sache der Sprachwerkzeuge und legte bei der Lautirmethode das Hauptgewicht darauf, daß beim Sprechen und Lesen die betreffenden Sprachwerkzeuge mit Bewußtsein angewendet wurden. Ausführlich dargelegt ist sein Verfahren in seiner 1808 erschienenen Schrift: „Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und schreiben zu lehren, nebst den dazu gehörigen Büchern für Kinder".*)

Vielleicht ist es besonders die wissenschaftliche Gründlichkeit, mit der Krug sein System durchführte, wodurch eine Reihe wissenschaftlich gebildeter Schulmänner veranlaßt wurde, dies Verfahren zu empfehlen — wie im Jahre 1808 der hochverdiente Regierungs- und Schulrath von Türk in Potsdam und im Jahre 1810 der Oberschulrath A. K. Zeller in Königsberg —, und in ihren Fibeln und Anleitungen das Princip der Belehrung über die Hervorbringung der Laute festzuhalten. So finden wir bei Graßmann die Laute eingetheilt nach der Stelle in der Mundhöhle, wo sie gebildet werden, bei Harnisch nach den Sprachwerkzeugen, die bei der Aussprache vorzugsweise in Thätigkeit kommen, und Hientzsch's Fibel muthet — in dem Streben nach systematischer Vollständigkeit — den Kindern fast unaussprechbare, sinnlose Lautverbindungen zu. Erst als solche Schulmänner, die durch Beruf und Stellung angewiesen waren, Jahre lang Tag für Tag den Unterricht der Kinder in den ersten Schuljahren zu leiten, und deren allgemeine pädagogische Bildung sie zugleich befähigte, die Manier des Einzelnen von dem Wesen der Methode zu unterscheiden und didaktische und methodische Grundsätze in's Praktische zu übersetzen, schriftstellerisch auftraten, begann eine schnellere Entwickelung der Methode des Leseunterrichts.

Den nächsten Schritt aber von Stephani und Krug nach vorwärts that

Dr. Baptist Graser, geb. 1766 bei Würzburg, vom Jahre 1810 ab bairischer Kreisschulrath in Bayreuth. Wenn wir ihn für den eigentlichen Begründer der

*) Wenn Krug's Schrift nicht zur Hand ist, dann empfehlen wir „der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung, von Kehr, Seminar-Director in Gotha (jetzt in Halberstadt)", die sich ausführlicher über Krug's Verfahren verbreitet. Wir kommen weiter unten auf das Werk von Kehr zurück.

erklären, so schließen wir uns ganz der Auffassung Diesterwegs an, der in der vierten Auflage des Wegweisers an dieser Stelle von Graser sagt: „Das Hauptverdienst, auf die naturgemäße Verbindung des Lese- und Schreibunterrichts in Deutschland aufmerksam gemacht und einen bestimmten Lehrgang dafür aufgestellt zu haben, gebührt Graser. Dessen Werke: „Divinität ꝛc.", die „Elementarschule für's Leben" und die Leistungen in den nach seinen Vorschriften eingerichteten Schulen liefern dafür die Zeugnisse. Daß dieser hochverdiente einsichtsvolle Schulmann die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen und Mundformen ansieht, gehört zur Nebensache, die wir nicht weiter zu beachten haben; das Wesentliche der Methode fällt mit der Verwerfung dieser Ansicht nicht zusammen."*) In der That ließen die Schulmänner, die sich durch Verbreitung der Schreiblesemethode verdient gemacht haben, das Graser'sche Princip der Aehnlichkeit zwischen Mundstellung und Buchstabenbild und seine darauf gegründete Elementarschrift fallen und baueten die Lehrweise des Schreiblesens einzig auf den Grund des naturgemäßen Princips der Verbindung der Schreib- und Lesethätigkeit weiter aus. In erster Linie sind hier zu nennen: R. Wurst in Würtemberg, Harnisch in Preußen (Weißenfels, Provinz Sachsen), Scholz in der Provinz Schlesien (Breslau), Lüben in Bremen; außerdem Ludwig in Baiern, Heinrich in der Schweiz, A. Böhme in Berlin, Schierhorn in Brandenburg, Fix in der Provinz Westfalen (Soest), Haesters in der Rheinprovinz; ebenso Gittermann, Dietlein, Giesemann, Voß, Schuster, Schmitt, Scharlach, Wangemann u. A. Besonders hervorzuheben ist O. Schulz, der vermöge seiner Stellung als Provinzial-Schulrath in energischer Weise für die Verbreitung der Schreiblesemethode gewirkt hat.

„Die Ausführung dieser Schreiblesemethode oder des Schreibend-Lesenlehrens und -lernens" — so fährt Diesterweg fort — „zerfällt in eine Vorbereitung dazu nach zwei Richtungen und in die Ausführung selbst. Die beiden neben einander her laufenden, gleichzeitig anzustellenden Vorübungen sind auf der einen Seite Uebungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Silben und Laute, und auf der andern Seite Uebungen im Bilden von Strichen, Haar- und Grundstrichen — Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder auf Schieferpapier."

Wir begnügen uns, von den Vertretern dieser Vorübungen — nicht alle, die der Schreiblesemethode folgen, führen sie aus — zwei tüchtige Methodiker hervorzuheben.

Lüben, Seminar-Director in Bremen, der auf fast allen Gebieten des Volksschulunterrichts sich als ein in Theorie und Praxis gleich hervorragender Schulmann bewährt, hat diese Vorübungen ausführlich behandelt sowohl in seinem „Praktischen Schulmann", Jahrgang XII, als auch in seinem bei Brandstetter in Leipzig 1868 neu erschienenen Buche: „Grundsätze und Lehrgänge für den deutschen Sprachunterricht."

Albert Haesters, erster Lehrer an der Knabenschule in Werden a. d. Ruhr, sagt in der Einleitung zu seiner (bereits in 500 Auflagen

*) Eine ausführliche Darstellung der Graserschen Weise giebt die schon angeführte Schrift von A. Böhme.

erschienenen) Fibel u. A.: „Neben den Vorübungen im Schreiben und außer den schon beim Anschauungsunterricht vorkommenden Sprachübungen sind für das Lesen noch besonders Vorübungen zu betreiben:

1) Lautrichtiges Sprechen kurzer und leichter Sätzchen und Auflösen derselben in Wörter.

2) Auflösen der Wörter in Silben (lautrichtiges Sprechen derselben — Zählen derselben).

3) Auflösen der Silben in Laute. Es kommt darauf an, daß der Schüler erkenne, welche und wie viel Laute und in welcher Reihenfolge.

Je sorgfältiger diese Vorübungen des Schreibens und Lesens betrieben worden sind, desto besser wird es mit dem eigentlichen Schreibleseunterricht von Statten gehen.*)

Als es sich um den Vergleich der Buchstabir- und Lautirmethode handelte, und um Hervorhebung der Vorzüge der letzteren vor der ersteren, sagte Zerrenner: „Die Laut- oder Elementarmethode — wir sagen mit Stephani „Lautirmethode" — ist die beste; denn sie ist 1) die naturgemäßeste, 2) die bildendste, 3) die am schnellsten zum Ziele führende, 4) die, welche die Sprache (Sprachwerkzeuge) vorzüglich bildet, 5) die, welche der Orthographie mehr, als irgend eine andere vorarbeitet.

Wollen wir nun auch die Vorgänge der Schreiblesemethode vor ihren Vorgängerinnen zusammenfassen, so sagen wir am zutreffendsten mit A. Böhme:

1) Das Schreiblesen ist naturgemäß, weil beide Disciplinen, Schreiben und Lesen, es mit denselben Elementen, mit Lauten und Buchstaben, mit Auflösen in die Laute und Verbinden der Laute, mit demselben Stufengange, von den einfachsten Lautverbindungen zu den zusammengesetzten fortschreitend, zu thun haben.

2) Das Schreiblesen concentrirt die Kraft des Kindes, indem Schreiben und Lesen einander ergänzen.

3) Das Schreiblesen erregt und erhält das Interesse des Kindes in höherem Maße, als die Behandlung des Lesens ohne gegenseitige Beziehung und Durchdringung.

4) Die Schreiblesemethode hemmt die Lesefertigkeit nicht, wie vielfach behauptet worden ist; denn

5) Die Schreibeübungen fördern auch die Lesefertigkeit, wenn der Lesestoff den Uebungsstoff für die stillen Schreibeübungen bildet.

6) Das Schreiblesen ist in allen Schulen anwendbar; es macht sich in den meisten Schulen von selbst nothwendig. Denken wir uns den ungünstigen Fall, eine einklassige Schule, in der Schüler von den verschiedensten Altersklassen und Entwickelungsstufen gleichzeitig unterrichtet oder doch gleichzeitig übend beschäftigt werden müssen, wo also stets mehrere Abtheilungen vorhanden sind, da bleibt als stille Uebung oder stille Beschäftigung fast nichts weiter übrig als Schreiben; denn eine andere Thätigkeit, etwa stilles Lesen, würde der

---

*) In fast gleicher Weise spricht sich O. Schulz über die Vorübungen aus: „1. Die Kinder müssen im Sprechen geübt und an eine reine und kräftige Aussprache gewöhnt werden. 2. Die Kinder müssen jeden einzelnen Laut als Bestandtheil eines Wortes kennen lernen u. s. w. „Anweisung zum ersten Unterricht im Lesen, mit Rücksicht auf die Berlinische Handfibel, von O. Schulz. Berlin 1845." — Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Jahrgang 1844.

Lehrer nicht controlliren können. Nun können aber selbst die ersten Uebungen im Schreiben von den kleinsten Schülern ohne fortdauernde Beaufsichtigung Seitens des Lehrers ausgeführt werden. Muß nun die allgemeine Befähigung zum Schreiben gegeben werden, so ist damit auch zugestanden, daß sich der Verbindung des Schreibens mit dem Lesen auch in den minder günstig situirten Schulen keine abweisende Hindernisse entgegenstellen.

7) Die Schreibmethode fördert im besonderen Maße den orthographischen Unterricht, indem das Kind von vorn herein angehalten wird, einerseits beim Aufschreiben eines Wortes dieses in seine einzelne Laute aufzulösen und jeden der Reihe nach in das entsprechende Zeichen zu übertragen, andererseits aber ein besonderer Werth darauf gelegt wird, daß sich das Kind die Wortbilder einpräge.

Hier möge ein Urtheil Graßmann's seine Stelle finden, in welchem er sich über die Eile ausspricht, mit der manche Lehrer die ersten Lautir- und Leseübungen betreiben zu müssen glauben, und über die Ansicht, daß der Werth einer Lesemethode ausschließlich nach der Schnelligkeit, in der ein gewisser Grad von Lesefertigkeit erzielt wird, zu beurtheilen sei, indem man unbeachtet läßt, daß jeder Unterricht, der in der Schule betrieben wird, einen Selbstzweck hat, nämlich den der Entwickelung der Geisteskräfte des Kindes. Graßmann sagt: „Ich kann keineswegs die Ansicht vieler neueren Schriftsteller theilen, daß man über den Lese- und Schreibunterricht, weil sie blos auf Erwerbung mechanischer Fertigkeit hinzielten, sobald als möglich hinwegzukommen suchen müsse, um Zeit für andere Lehrgegenstände, die mehr eigentliche Geistesbildung bezwecken, zu gewinnen. Je mehr ich überzeugt bin, daß gerade diese vorzüglich geeignet sind, auf eine dem Kindesalter angemessene Art die geistige Entwickelung zu fördern, um desto mehr Sorgfalt und Fleiß möchte ich auf sie verwandt wissen, und ich bestimme den Werth einer neuen Leselehrart nicht nach der Zeitdauer, in welcher sie zur Fertigkeit im Lesen hinführt, sondern nach der höheren oder minderen Entwickelung und Ausbildung der Geisteskräfte, zu welcher sie dem Schüler Gelegenheit und Anregung giebt. Wenn der Lehrgang und die Lehrmethode nur der Natur des Gegenstandes selbst und der stufenweisen Entwickelung des kindlichen Geistes gemäß ist, so bin ich darüber unbesorgt, daß die Fertigkeit im Lesen und Schreiben später eintritt; denn für die allseitige Bildung des Geistes, die nur auf dem Wege der Natur erfolgen kann, ist dabei gewiß viel gewonnen."

Bevor wir zu der folgenden Entwickelungsstufe der Methode dieses Unterrichtsgegenstandes übergehen, wollen wir eine Frage beantworten, die schon bei Besprechung der Lautirmethode hätte zur Sprache gebracht werden können:

Soll das Buchstabiren überhaupt nicht geübt werden?

Es ist begreiflich, daß Solche, die nicht vollständig orientirt sind über das Wesen der Buchstabir-, Lautir- und Schreiblese-Methode, die Meinung hegen — wir haben dieselbe von gelehrten Schulmännern aussprechen hören —, das Lautiren erschwere die Rechtschreibung.

So viel ist richtig, daß ein einseitiges Betreiben des Lautirens nur die richtige Schreibung derjenigen Wörter herbeiführen würde, die eine vollständig lautgemäße Bezeichnung haben; nicht einmal die richtige Darstellung der Wörter, in denen Laute vorkommen, die eine verschiedene Bezeichnung haben, kann die reine Lautirmethode allein herbeiführen,

geschweige denn die richtige Schreibung der zahlreichen Abweichungen. Zum Zwecke der Erlernung des Lesens ist allerdings die Kenntniß der Buchstabennamen und das Buchstabiren durchaus nicht nöthig, ja, eine voreilige Hinzunahme der Buchstabennamen wirkt entschieden verwirrend und schädlich. Dagegen gebietet es die Rücksicht auf die Erlernung der Fähigkeit des Schülers, orthographisch richtig zu schreiben, schon beim Lesenlehren den orthographischen Unterricht vorzubereiten. Dieses geschieht naturgemäß durch die Schreiblesemethode; denn diese verlangt, daß der Schüler die Wörter, die er hört, in ihre Laute auflöse und die richtigen Zeichen dafür setze, ohne daß es erforderlich ist, den Schüler mit den Namen der Lautzeichen bekannt zu machen. Erst dann, wenn die Lesefertigkeit — natürlich auch die Fertigkeit, Wörter mit Dehnungszeichen ꝛc. zu lesen — also vollständige Lesefertigkeit erlangt ist, kommt die Kenntniß der Buchstaben hinzu, und es treten Buchstabirübungen ein. Auf die Frage: In welchem Umfange, in welcher Weise und zu welcher Zeit sollen Buchstabirübungen betrieben werden? kommen wir später zurück und schließen die Beantwortung der oben aufgestellten Frage über das Buchstabiren hier ab mit einem Worte Dr. Jütting's über denselben Gegenstand. Dieser sagt in seiner Schrift: „Der Schreibleseunterricht nach der Real-Methode. Leipzig. 1870. Siegismund und Volkening": Mancher kundige, schwer an dem Kreuze des orthographischen Unterrichts tragende Lehrer ist schon einfach und hauptsächlich aus dem Grunde wieder zur Buchstabirmethode beim Lesenlehren zurückgekehrt, daß er gerade angesichts jener ziemlich bedeutenden Anzahl von Buchstaben, die im Laut übereinstimmen, aber in der Schrift und den Namen sehr von einander abweichen, keinen andern Weg kannte, auf welchem er seine Schüler zur Sicherheit in der Orthographie bringen könnte. Beim Buchstabiren der Wörter, in denen jene Buchstaben und andere schwierigere Consonantengruppen vorkommen, wird der Schüler genöthigt, die in denselben vorhandenen Schriftzeichen, ehe er sie benennt, sich einzeln genau anzusehen und sie dann der Reihe nach, sowie er sie niederzuschreiben hat, zu nennen; damit ist eine größere Gewähr dafür vorhanden, daß er keinen Buchstaben ausläßt oder ein falsches Zeichen für einen Laut macht. Beim Lautiren genügt offenbar eine flüchtigere Ansicht des Wortes, um die Laute richtig aufzufassen. Auge, Ohr, Mund und Hand müssen im orthographischen Unterricht mehr als in dem meisten andern Unterricht zusammenwirken und sich gegenseitig unterstützen. Dem Ohre gebürt jedoch im allgemeinen der Vorrang, da das sogenannte euphonische Prinzip glücklicher Weise noch immer in der Orthographie die Oberhand über das sogenannte graphische hat und neuerdings immer mehr zur Geltung kommt. Nach demselben stimmt nämlich bei der überwiegenden Mehrzahl der Wörter eines Schriftstücks die Schreibweise mit der Aussprache derart überein, daß kein Mißverständniß über die zu schreibenden Buchstaben obwalten kann, d. h. wenn man einige ziemlich allgemein gültige Regeln über die Länge- und Kürzebezeichnung nicht als Anomalien ansieht. Man vergl. z. B. das Vater Unser, und man wird zu seiner Ueberraschung wenige Fälle finden, welche gegen dies Prinzip verstoßen. Auch bei schwierigen Consonantenhäufungen unterscheidet das Ohr durchgängig die Laute und ihre Zeichen. Es hat daher das scharfe Lautiren für die Orthographie einen großen Werth. Dem

Auge aber gebürt in den genannten Fällen, wo Laut und Zeichen sich nicht so decken, daß für einen Laut nur ein bestimmtes Zeichen gewählt werden kann, der Vorrang; daher hier genaues Sehen und Benennen der Buchstaben, also Buchstabiren am Orte ist. Am ehesten wird orthographische Sicherheit durch das Zusammenwirken von Auge und Ohr erlangt. Was der Gesichtsnerv und der Gehörnerv gemeinschaftlich nach dem Gehirn telegraphieren und der Mund dann ausspricht, vermag die Hand mit größerer Sicherheit darzustellen. Je genauer der Schüler die Lautzeichen betrachtet, und je schärfer er die im Laute übereinstimmenden und selbst die lautlich verwandten übrigens verschiedenen Zeichen, wie **pf** und **ph**, **ng** und **nk**, **j** und **g**, **g** und **ch**, **t** und **d**, die in manchen Gegenden fast übereins gesprochen oder leicht mit einander verwechselt werden, nicht bloß im Laut, sondern auch durch die abweichenden Namen (der Buchstaben) unterscheidet, desto sicherer wird er das Wortbild und seine graphische Gestalt aufzufassen und schriftlich darzustellen vermögen. Freilich würde Lehrern und Schülern die schwierige Arbeit des Lesen- und Schreibenlernens wesentlich erleichtert werden, wenn alle überflüssigen, weil Doppelbezeichnungen, aus unserer Schrift ausgerottet würden. Allein welcher sprachliche Herkules wird diesen Augiasstall reinigen können, wenn selbst ein Jacob Grimm nur einigen Schutt wegzuräumen vermochte!

Dem Gesagten nach kann es nicht zweifelhaft sein, daß beides, das Buchstabiren wie das Lautiren im Unterricht zulässig und nothwendig ist, aber jedes zu seiner Zeit. Schon aus allgemein pädagogischen Gründen dürfen die Schwierigkeiten des Unterrichts, die im Anfange ohnehin schon groß genug sind, nicht unnöthiger Weise gehäuft werden."

Den Uebergang zu der folgenden Entwickelungsstufe der Methode des Leseunterrichts bilden die „Vorübungen" zu dem Schreiblesen.

Wie Graser die Zusammengehörigkeit des Lesens und Schreibens beim ersten Leseunterricht als naturgemäß nachgewiesen und in die Unterrichts-Praxis eingeführt hat, so gebürt den Vertretern der Vorübungen das Verdienst, die Naturgemäßheit der voranzuschickenden Analyse betont zu haben, indem sie, sich anlehnend an den lebendigen Sprachorganismus, das Wort als Glied des Satzes und den Laut wiederum als Grundbestandtheil des Wortes erkennen lehren. Aber der aus der unmittelbaren Praxis entsprungene Wunsch, die analysirten Wörter selbst und die in ihnen vorkommenden Laute sofort in der Synthese zu verwerthen, so wie die sich dabei herausstellenden Schwierigkeiten, solche einfache Sätze in genügender Zahl zu finden, die nur Wörter mit lautgemäßer Bezeichnung enthalten, deren Buchstaben außerdem eine nicht zu große Schreibschwierigkeit den Anfängern darbieten, so wie die Erwägung resp. Erfahrung, daß immerhin eine Menge inhaltsloser Wörter (Formwörter) des Satzes mit in den Kauf genommen werden müssen, wenn man von einem ganzen Satze ausgeht, führte — im Anschluß an die in anderer Form auf dasselbe Princip des Ausganges von dem Ganzen hinweisenden älteren Bestrebungen — zu der

Normalwörter-Methode.

Die Vertreter dieser Leselehrweise, welche durch den Namen hervorheben wollen, daß die Entwickelung der Laute eben von einzelnen Normal-

wörtern (Repräsentanten) ausgeht, geben ihr die obige Benennung; diejenigen dagegen, welche betonen wollen, daß die Entwickelung sich an Wörter mit realem Inhalt anlehnt, nennen sie Real-Methode, während diejenigen, welche hervorheben wollen, daß die Analyse mit der Synthesis Hand in Hand gehen soll, sie als analytisch-synthetische Methode bezeichnen, und die, welche das Hauptgewicht darauf legen, daß dieses Verfahren den gesammten ersten Unterricht möglichst concentrirt und auf den Anschauungs- und Sprach-Unterricht basirt, kennzeichnen sie als „vereinigten Anschauungs-Sprach-Schreib-Lese-Unterricht".

So wie für die Lautir- und für die Schreiblesemethode schon lange vor ihrem Eintritt in die allgemeine Unterrichtspraxis bestimmte Vorläufer oder Vorkämpfer haben bezeichnet werden können, so läßt sich auch von dieser Lehrart nachweisen, daß schon zu Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts bedeutende Schulmänner auf die Naturgemäßheit eines Verfahrens, wie wir es jetzt in ausgebildeter Weise in dieser Methode vor uns haben, in theoretischen Abhandlungen und in praktischen Versuchen hingewiesen haben.

In ersterer Beziehung ist zunächst ein deutscher Schulmann zu nennen:

Dr. Friedrich Gedicke, weil. Ober-Consistorialrath und Schulrath in Berlin, sagt in der vom 5. October 1790 datirten Vorrede zu seinem „Kinderbuche" Folgendes: „Ist es denn so schwer, einzusehen, daß der Weg der Natur nicht von Buchstaben (oder gar nur den Zeichen derselben) zu Namen, und von Namen zu Begriffen geht, sondern umgekehrt von Begriffen und Sachen zu Namen und Wörtern, und von diesen zu den Buchstaben, oder kurz: nicht vom Zeichen zum Bezeichneten, sondern umgekehrt „vom Bezeichneten zum Zeichen?" — — „Ueberhaupt ist wohl die synthetische Methode, die den Verstand von den Theilen zum Ganzen, von den Gründen zur Folge führt, mehr Gang der Kunst und des Systems, als der Natur. Die analytische Methode, die rückwärts von dem Ganzen zu den Theilen, von den Folgen zu den Gründen fortschreitet, ist unstreitig der natürliche Gang des menschlichen Geistes, vornehmlich des sich erst entwickelnden Geistes. Sollte es denn unnatürlich sein, diese Methode auch auf das Lesenlernen zu übertragen?" — — „Ein Hauptgrund, warum das Lesenlernen bei den meisten Kindern so viel Zeit erfordert, liegt darin, daß man sie zu früh dazu anhält, ehe sie ordentlich und zusammenhängend sprechen können, welches doch wohl vor dem Lesen billig immer vorausgehen sollte, und weil sie in diesem zu frühen Alter bei dem, was sie lesen, noch nichts denken können, zumal, wenn man, wie nach der herrschenden Methode geschieht, dem Kinde durch das erste Buch, das es in die Hände bekommt, keine Ideen, sondern nur Zeichen einzelner abgerissener Töne darbeut." — Bemerkenswerth ist, was der Ober-Consistorialrath über den Lesestoff in der Fibel sagt: „Mir ist es immer unbegreiflich gewesen, wie man sich einbilden kann, daß der Katechismus und Gebete, die einen großen Theil des Raumes in den gewöhnlichen Fibeln einzunehmen pflegen, eine schickliche und interessante Leseübung für Kinder gewähren können, und wie man nicht einsehen will, daß man, statt dadurch den Kindern die Religion angenehm und ehrwürdig zu

machen, sie vielmehr frühzeitig zur Gedankenlosigkeit und Gleichgültigkeit in Ansehung der Religion gewöhnt." — In Betreff der Ausstattung seiner Fibel: „Kinderbuch zum ersten Unterricht im Lesen" heißt es sehr bezeichnend: „Es war anfänglich meine und des Herrn Verlegers Absicht, dem Buche für jeden Buchstaben ein kleines Kupfer beizufügen, in welchem die Begriffe der Hauptwörter jeder der ersten 31 Seiten gleichsam in eine Gruppe zusammengesetzt werden sollten, und die Wörter auf jenen ersten Seiten sind zum Theil in dieser Rücksicht ausgewählt worden. Daß diese Kupfer, die nur zur Erläuterung ganzer Wörter und Begriffe gedient hätten, hier einen wesentlicheren Nutzen zur Erleichterung des Lesenlernens geleistet haben würden, als sie in den gewöhnlichen Fibeln leisten, wo sie nicht der Begriffe und Wörter, sondern bloß der einzelnen Buchstaben wegen da stehen — fällt in die Augen. Aber die Idee mußte für jetzt aufgegeben werden, da der Kostenanschlag für gute Kupfer von geschickten Künstlern sich zu hoch belief, und der Preis des Buchs alsdann zu sehr hätte erhöht werden müssen."

Gedicke wendete seine Methode ausschließlich bei dem Unterrichte seiner Tochter an. Wäre er in der Lage gewesen, weitere Versuche selbst praktisch auszuführen, so würde er bei seiner pädagogischen Begabung sicher des Irrthums inne geworden sein, in dem er befangen war, daß die Ausführung seiner richtigen didaktischen Grundsätze diesen selbst entspräche. Er ordnete nämlich die Wörter nach ihrer Aehnlichkeit in den Buchstaben und Lauten und unterschied das Uebereinstimmende von dem Abweichenden theils durch die Größe, theils durch die Farben der Buchstaben. Nun sprach er die Sätze, Wörter und Silben dem Kinde wiederholt vor, so daß es sich die Laute der Buchstaben, welche übereinstimmten und in den Wörtern wiederkehrten, merkte und so durch Abstraction die Kenntniß der Laute und Silben gewann. Es ist daher nicht zu verwundern, daß Gedicke's Anregung keine weiter reichende Folgen hatte und in der Entwickelung der Methode nur die Bedeutung einer durchaus richtigen theoretischen Abhandlung, eines zwar gesunden, aber in der Ausbildung erstickten Keimes für sich in Anspruch nehmen kann.

Bei Weitem lebhafter, energischer, im Princip weiter gehend, und vor Allem auch geräuschvoller und praktischer, als der bescheidene deutsche Gelehrte, vertrat 25 Jahre später dieselbe Idee der Franzose

Joseph Jacotot, geb. 1770 zu Dijon. Er war nach einander Advokat, Professor der Humanitätswissenschaften, Secretär im Kriegsministerium, Professor der Mathematik, zuletzt Professor der französischen Sprache in Löwen, wo er im Jahre 1818 mit seiner Methode hervortrat. Seine Schrift „Enseignement universel" ist am meisten bekannt geworden durch „Jacotot's Lesemethode oder der allgemeine Unterricht. Ein praktisches Handbuch von Duriez, übersetzt von Krieger. Zweibrücken 1830 bei G. Ritter." Auch die Schriften von „Hoffmann: Jacotot's Universalunterricht. Jena 1835" und von Dr. Braubach (Marburg) machten das deutsche pädagogische Publikum auf die Bestrebungen Jacotot's aufmerksam. Wir vermeiden es, auf den Inhalt seines „Enseignement universel", so weit er philosophisch-pädagogischer Natur ist, näher einzugehen und begnügen uns damit, den didactischen Grundsatz: „Alles ist in Allem" — „Man muß etwas lernen oder wissen und das Uebrige daran knüpfen" herauszuheben, um auf den Kernpunkt seiner Methode hinzuweisen.

Mit dem Ausspruche: „Alles ist in Allem“ will Jacotot sagen, daß alle Dinge in einer gewissen Beziehung zu einander stehen, so daß die Kenntniß des einen Gegenstandes als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Belehrung über einen andern dienen könne. Je gründlicher nun die Kenntniß von dem einen Gegenstande sei, um so sicherer lasse sich auf dieser weiter bauen, indem man an das dem Schüler völlig Bekannte und ihm Geläufige das ihm Unbekannte anknüpfe. Darum verlange die pädagogische Einsicht von den Geistesanlagen der Zöglinge, so wie die Erkenntniß des Zusammenhanges, in welchem die Dinge mit einander stehen, und der gegenseitigen Beziehungen, in die sie zu einander gesetzt werden können, daß man dem Schüler zunächst Thatsachen und Gegenstände vorführe, die ihn interessiren, und die er in ihrer Totalität aufzufassen vermöge, daß man also immer von einem gegebenen Ganzen ausgehe und von diesem die einzelnen Theile erkennen lehre. „Ich fange mit Thatsachen,“ sagt er, „mit dem Ganzen an, denn die Natur schafft stets Ganzes und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf. Lehrt man die kleinen Kinder erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder; oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde erst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze; oder umgekehrt? Lehrt man die Kinder etwa dadurch ein Thier kennen, daß man ihnen Knochen des Thieres zeigt? Zeigt man dem Kinde erst all' die einzelnen Stoffe, aus denen das Haus gebaut, und erst dann das Haus; oder macht man's umgekehrt? Gab Jesus seinen Jüngern erst Definitionen und Regeln, oder gab er ihnen zuerst Thatsachen? Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht ihr nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von todten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Wörtern, von Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Concrete; alles Andere ist Abstraction, und vor der Abstraction hat das Kind Scheu wie vor einem Leichname.“

Das Ganze nun, welches Jacotot seinen Schülern vorführte, war — Fenelon's Telemach. Er las ihnen erst die Geschichte vor, damit sie sich für die Sache interessiren möchten. Alsdann blieb er bei einem Theile, einem kleineren Ganzen stehen, nämlich bei dem ersten Satze: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. (Calypso konnte sich nicht trösten über die Abreise des Ulysses.) Nachdem er den Satz mehrmals laut vorgelesen, immer auf die einzelnen Wörter zeigend, ließ er die Schüler denselben so oft wiederholen, bis sie ihn auswendig konnten, jedoch so, daß die Schüler stets die Wortbilder vor sich hatten. Auf diese Weise brachte er es bei seiner großen Lebhaftigkeit bald dahin, daß er auf die verschiedenen Wörter, auch außer der Reihe, zeigen konnte, und die Schüler das bezeichnete Wort, es an dem Totaleindruck erkennend, richtig lasen: Calypso — pouvait — départ — consoler etc. Nun blieb er bei dem einzelnen Worte stehen und sprach es silbenweise: Ca-lyp-so etc. Zuletzt nannte er die einzelnen Buchstaben, indem er das Wort silbenweise buchstabirte: C-a = ca, l-y-p = lyp, s-o = so etc. Bei den nächsten Wörtern und Sätzen wurden Vergleichungen angestellt; die Kinder mußten die Buchstaben und Buchstabengruppen (Silben und Wörter) heraussuchen, die schon früher da gewesen waren, so daß sich das Neue an das bereits Bekannte möglichst anschloß und auf dasselbe zurückgezogen werden konnte.

Mit dem Lesen verband er sofort das Schreiben. Sobald die Grundbestandtheile des Wortes gefunden waren, mußten die Schüler erst die einzelnen Buchstaben schreiben und dann sie zu Silben und Wörtern zusammensetzen, bis sie den ganzen Satz nicht bloß ab-, sondern auch aus dem Kopfe schreiben konnten.

Wegen der Naturgemäßheit und Richtigkeit des Grundgedankens in dem Verfahren Jacotot's, in welchem die Anschauung als die Grundlage alles Unterrichts, auch des Sprachunterrichts, hervortritt, das Erlernte bis zur Fertigkeit geübt, das Unbekannte daran geknüpft und die stete Wiederholung mit dem Fortschreiten des Unterrichts in natürlicher Verbindung erscheint, fand Jacotot in Deutschland entschiedene Anhänger und Verbreiter seiner Methode.

Der erste, der unseres Wissens für die Einführung derselben in die deutschen Schulen wirkte, war

Friedrich Weingart, Herausgeber der Literaturzeitung für Deutschlands Volksschullehrer. Die von ihm herausgegebene Schrift führt den Titel: „Vollständiger Cursus von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode und deren Gebrauch und Anwendung beim Elementarunterricht auf die verschiedenen Gegenstände des menschlichen Wissens, als: Lesen, Sprechen, Schreiben, Geschichte, Geographie, fremde Sprachen, Reden aus dem Stegreife u. s. w. Ein einfacher, naturgemäßer, auf die lebendige Thätigkeit der geistigen Kraft der Schüler berechneter Unterrichtsgang. Ilmenau, 1830." In der „Großfahner bei Gotha am 29. April 1830" datirten Vorrede heißt es u. A.: „Es kommt Alles darauf an, daß die Methode, deren sich der Lehrer bedient, bildend sei. Der Gesichtspunkt, von dem sie (die Jacotot'sche Methode) ausgeht, ist kein anderer, als der, welchen die Weisen aller Völker und Zeiten für die menschliche Bildung aufgestellt haben. Er heißt: Bilde, stärke, kräftige und befähige die geistige Kraft deiner Schüler, und du hast Alles gethan, um sie zu jedem Wissen und zu jeder Erkenntniß zu erheben." So sehr wir uns noch heute mit diesen Grundsätzen einverstanden erklären können, so wenig vermögen wir zuzugeben, daß die praktische Ausführung beim Leseunterricht den Geisteskräften der Schüler angemessen war. Wir müssen auf eine ausführliche Darlegung der auf Seite 9 bis 19 gegebenen speciellen Anweisung verzichten und führen nur den Anfang des ersten Satzes an, mit dem der Unterricht begann. Er lautet: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit ꝛc."

Der bedeutendste Anhänger und gewandteste Verbreiter von Jacotot's Methode war ohne Zweifel

Karl Seltzsam, Lehrer an der Vorschule des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau, gest. 1870. Seine Schriften: „Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen. Breslau, 1841. Aderholz." „Der Geist der Jacotot'schen Methode." „Kurze Anleitung zum Lesenlehren nach der analytischen Jacotot'schen Methode," so wie seine Vorträge vor Lehrern haben zum Verständniß und zur Würdigung der Jacotot'schen Methode viel beigetragen.

In seinem Unterricht ging Seltzsam unter Benutzung der von ihm herausgegebenen „Zehn Lesetafeln zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht

nach Jacotot“ von einigen kleinen Lesestücken aus. Das erste handelte von den geschenkten Spielsachen und lautete: „Franz, Franz, komm doch bald zu mir! So rief einst Karl dem Franz zu. Sieh nur, sieh! hier ist ein Mann von Blei, sein Rock ist blau und roth: das Pferd, auf dem er sitzt, ist braun und scheint recht stolz zu sein. Da ist ein Huhn und dort ein Hahn und hier ist noch ein Mops. O, sieh, ein Mops! so klein und nett und dort ein Schwan. Nicht wahr, das ist alles recht schön? Frau Bach gab es mir. Sie ist mir gut; sie sagt, ich sei ein gutes Kind.“ Ohne weitere Vorübungen und Vorbereitungen las Seltzsam dieses Lesestück den Kindern langsam und deutlich vor und zeigte dabei mit dem Zeigestock auf jedes Wort. Alsdann nahm er den ersten Satz besonders vor, den die Kinder auch bald auswendig wußten, und zwar so, daß sie im Stande waren, jedes einzelne Wort, auf das der Lehrer zeigte, zu nennen, und umgekehrt, daß sie die Wörter zeigen konnten, die der Lehrer aussprach. Natürlich merkten sich die Kinder das Wort anfänglich nur nach dem Orte, während sie nach und nach die Gesammtform näher in's Auge faßten. Die auf diese Weise von selbst eintretende Thätigkeit des Vergleichens und Unterscheidens wurde bedeutend erhöht durch die Anleitung des Lehrers, der sie im zweiten Satze bald die bereits bekannten Wortbilder „Franz“ und „zu“ auffinden lehrte. Da das ganze Lesestück kein zweisilbiges Wort enthielt, so konnte gleich zur Zergliederung des Wortes in seine Laute und deren Bezeichnung übergegangen werden. Natürlich bediente sich Seltzsam sowohl bei der Analyse, als auch bei der Synthese der Lautirmethode, während Jacotot, wie oben bereits bemerkt, buchstabirte.

A. Böhme, der sich in jener Zeit — zu Anfang des 5. Decenniums — um die Erscheinungen auf diesem Gebiete viel bemühte und überall selbst sahe und hörte, spricht sich unter lebhafter Anerkennung der „unschätzbaren Anregung“, die Seltzsam gegeben, folgender Maßen über den Unterrichtsbetrieb nach diesem Verfahren aus: „Ich habe aus eigener Anschauung in Breslauer Schulen das Seltzsam'sche Verfahren ausführen sehen. Wenn sich auch in einigen Schulen recht befriedigende Resultate zeigten, so traf ich doch auch auf manche recht ungenügende. Unerfahrene Lehrer wußten nicht recht, wie sie die Sache anfangen sollten und sprangen bald hier, bald dort hin. Von Seiten des Lehrers ist eine große Zähigkeit erforderlich, eine Virtuosität, das gelegentlich sich Darbietende in der rechten Weise zu erfassen. Auch diejenigen, welche Meister in der Methode waren, ließen doch durchblicken, daß sie des beim synthetischen Verfahren bewährten Stufenganges vom Einfachen zum Zusammengesetzteren nicht entbehren konnten; sie hielten sich, um schwächere Schüler mit fort- und nachzuziehen, an leichtere Wörter, wie o, so, da, du; daß Seltzsam, der Forderung des synthetischen Ganges entsprechend, auch einem gewissen Stufengange sich anbequemt, darauf deutet die erste Lesetafel hin, welche fast nur einsilbige Wörter enthält.“ Böhme führt dann weiter aus, welche Schwierigkeiten sich dem Schüler entgegenstellen bei Wörtern mit doppeltem An- und Auslaut, wie „Franz“, bei Wörtern mit Dehnungs- und Schärfungszeichen, und er weiset darauf hin, daß aus Rücksicht für die Rechtschreibung zunächst Wörter mit streng lautgemäßer Bezeichnung vorgeführt werden müssen.

Ebenso eingehend beschäftigte sich Thomas, damals Lehrer in Möckern bei Leipzig, mit der Lehrweise Seltzsam's. Er prüfte die Methode dadurch,

daß er sie zuerst bei dem Unterrichte seiner Tochter, und dann in der Schule befolgte, erzielte mit ihr weit günstigere Resultate, als bei der rein synthetischen Methode und hielt Vorträge in Lehrervereinen über seine Erfahrungen, wobei neben dem unleugbaren Fortschritt, welcher in dieser Lehrlesemethode gegeben war, auch die Bedenken hervorgehoben wurden, die ihrer allgemeinen Einführung in die Unterrichtspraxis entgegenstanden.

Auch Graffunder, ehedem Schulrath in Erfurt, war, unter Festhaltung des Grundsatzes, daß von einem Ganzen ausgegangen werden müsse, bemüht, die Sprech- und Schreibschwierigkeiten für den Anfänger möglichst zu mildern. Er legte deshalb einen ganz einfachen Satz zu Grunde, an den er andere, vom Leichtern zum Schwereren fortschreitend, anlehnte.

So wurde von den tüchtigsten Methodikern das Princip, nach welchem beim Lesenlehren von einem Ganzen ausgegangen werden müsse, das für die Kinder einen Inhalt habe, — nach Gedicke von einem Worte, nach Jacotot von einem ganzen Satze — als durchaus richtig anerkannt, während man sich des Mangels immer klarer bewußt wurde, der darin lag, daß der Anschauungsunterricht fehlte bei den Sätzen, die so ausgewählt waren, daß keine zu schwere Lautverbindungen vorkommen; daß ferner jene einfachen Normalsätze immer Wörter enthalten, die dem didaktischen Grundsatze: Gehe vom Concreten aus! widersprechen, und daß endlich bei der Wahl eines ganzen Satzes auf die Schreibschwierigkeit überhaupt kaum Rücksicht genommen werden kann.

Das Verdienst, den Weg gewiesen zu haben, auf dem diesen Mängeln abgeholfen werden kann, gebührt dem Vogel'schen Verfahren.*)

---

*) Wir lassen es dahin gestellt sein, mit welchem Rechte man hie und da bezweifelt, daß Vogel den glücklichen Griff mit den Normalwörtern wirklich zuerst gethan, welchen Antheil Krämer dabei gehabt, und ob Vogel Jacotot's Bestrebungen gekannt habe oder nicht. Das steht fest: Dr. Vogel's erstes Schulbuch war das erste Elementarwerk, das Normalwörter (Bilder mit Unterschrift) brachte. Vogel selbst sagt über die Sache Folgendes: „Die Lösung des Räthsels liegt in der Bewährung des Grundsatzes: Einfachheit und Einheit des Gegenstandes und Mannigfaltigkeit der Uebungen. Wer da meint, die deutsche Pädagogik habe diese Wahrheit erst von dem Belgier Jacotot lernen müssen, der mag es thun: ich bin mir bewußt, daß ich dieselbe schon erkannt und nach Kräften befolgt habe, ehe ich auch nur Jacotot's Namen gekannt oder von seinen Bestrebungen Notiz genommen habe; und daß mir bei der allmäligen Entwickelung meiner Elementarmethode im lebendigen Verkehre mit tüchtigen, strebsamen Collegen auch nicht einmal der Gedanke an den überrheinischen Tausendkünstler beigekommen ist; womit jedoch nicht in Abrede gestellt werden soll, daß ich dennoch, wenn auch unbewußt, ihm gar Manches dabei zu danken habe, weil überhaupt in unseren Zeiten nicht leicht Einer wird sagen können, daß er die Resultate seiner Bestrebungen nur eben sich selbst allein zu danken habe. Denn unser geistiges Leben bewegt und entwickelt sich in einer spirituellen Atmosphäre, in einem Ideenluftkreis, der zum großen Theile von Anderen bereitet wird; wir athmen daher jeden Augenblick Fremdes ein, assimiliren es uns, ohne es zu wissen; genug, wenn wir nur auch unsererseits das Gehörige dazu thun, und nicht als Drohnen bloß von Anderer Thätigkeit und Tüchtigkeit leben. Deshalb ist es mir auch ganz gleichgültig, ob man den von mir und meinen Mitarbeitern eingeschlagenen Elementarweg auf das Jacotot'sche Schiboleth „Alles in und an Allem" zurückführt, oder die Verbindung zwischen ihm und der von mir stets nach Verdienst gewürdigten s. g. „Universal-Methode" meines kürzlich verstorbenen Collegen Krämer nachzuweisen sich bemüht hat. (Einige Bemerkungen anstatt der Vorrede zur sechsten Auflage. Leipzig, im Juli 1851.)

Dr. Vogel, Bürgerschul-Direktor in Leipzig, gest. 1862, gründet in seinem 1843 bei Fleischer in Leipzig erschienenen Werkchen, betitelt: „Des Kindes erstes Schulbuch" seine Methode auf 100 Normalwörter, denen er Bilder beigab, wie dieses schon Val. Ickelsamer im Jahre 1534, ein Ungenannter im Jahre 1712 und Gedicke im Jahre 1790 wollten. Jedes Bild ist doppelt vorhanden, einmal in ganz einfacher Contur, das zweite Mal etwas mehr ausgeführt; die erste Zeichnung soll dem Kinde zum Nachzeichnen dienen, das befähigtere Kind wird seine Kraft auch an der Nachbildung des ausgeführteren Bildes versuchen; unter dem ersten Bilde steht das entsprechende Wort in Schreibschrift, unter dem zweiten in Druckschrift. So hat das Kind zuerst einen „gemalten", dann einen „geschriebenen" und zuletzt einen „gedruckten" Hut vor sich. An das Bild (den gemalten Hut) lehnen sich — natürlich auch unter Benutzung eines „wirklichen" Hutes — die Anschauungs- und Sprechübungen an. Hierauf wird das Wort „Hut" nach seinem Klange betrachtet, indem durch langsames Vorsprechen die Kinder auf die Grundbestandtheile des Wortes aufmerksam gemacht werden. Daran schließt sich die schriftliche Darstellung, und alsdann beginnt, nach Heraushebung der einzelnen Theile aus dem Ganzen die Synthesis: H-u = Hu; H-u-t = Hut. Diese kam indeß erst im zweiten Schulbuch, das im Jahre 1848 erschien, zur Darstellung. Hören wir aber Vogel selbst über Plan und Behandlung des Gegebenen! Er sagt in dem im Januar 1843 geschriebenen Aufsatz: „Zur Verständigung über den Plan und die Bestimmung des ersten Schulbuches" darüber Folgendes: „Der nächste Zweck des ihm zu Grunde liegenden Planes aber ist: die Verbindung der ersten Sprech- und Schreibübungen mit den ersten Anschauungen, welche den Anfangspunkt des Unterrichts in jeder zweckmäßg organisirten Elementarschule bilden müssen; — der entferntere: der sichere Unterbau für die Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung des Kindes, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen. — Zugleich aber soll es die freundliche, an die Unterhaltungen in der Kinderstube erinnernde, erste Gabe sein, welche die Schule dem in sie eintretenden Kinde reicht, anstatt des A-B-C- und Lesebuches, welches ihm bisher in unverständlichen Zeichen und Wörtern den ersten Gruß des Willkommens bot, schon seit geraumer Zeit alles Bilderschmuckes, selbst des Hahnes auf dem Umschlage, beraubt; denn die alte Fibel war bei den neueren Pädagogen in Mißkredit gekommen. Worin das seinen Grund hatte, kann hier nicht erörtert werden; vielmehr genügt es, zu erwähnen, daß die neueste Zeit, — in welcher noch immer die vollen, hellen Töne nachhallen, die der ehrwürdige Pestalozzi, dieser Ergründer der Kinderseele und ihrer Bedürfnisse, seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts anschlug — der Anschauung, sei es des Körpers selbst oder des Bildes, schon längst wieder die ihr gebührenden Rechte eingeräumt hat; da man wohl eingesehen, daß bei dem Kinde nur auf dem Wege der sinnlichen Anschauung das rechte, lebendige Interesse erweckt und das vollständige, klare Verständniß, der Begriff vermittelt werde könne.

Dieser Ansicht huldigt nun auch die hiesige Bürgerschule, namentlich in ihren Elementarklassen, und hat auch in ihrem Kreise die Behauptung bestätigt gefunden: „Der Lehrer, der Bilder zu zeigen und zu erklären und von ihnen etwas zu erzählen versteht, der hat gar bald die Herzen seiner Kinder gewonnen, so daß sie an seinen Lippen hängen, wie Bienen

an den honigreichen Blumen.“ Darum wollen wir auch unsere Kleinen mit einem einfachen Bilderbuche bewillkommnen, dessen Inhalt den Stoff hergeben mag zu den ersten Unterredungen des Lehrers mit den Zöglingen, und zwar in folgender Weise:

Der Lehrer zeichnet den im Buche vorfindlichen Gegenstand in möglichst einfachen Umrissen groß und deutlich an die schwarze Wandtafel und zwar vor den Augen der Kinder; denn das Kind wird zu allen Fertigkeiten zunächst durch den Nachahmungstrieb veranlaßt und geschickt gemacht und will daher vorgemacht sehen, wo es nachahmen soll. Wo es angeht, mag auch der wirkliche, körperliche Gegenstand daneben oder darüber aufgestellt werden, um das Interesse, die Aufmerksamkeit zu vermehren und das Verhältniß der Zeichnung zum Körper deutlich zu machen. Im Buche soll die zweite, ausgeführte Zeichnung den letzteren vertreten. — Ist nun die Zeichnung an der Tafel fertig, so versucht es der Lehrer, die Kinder für den dargestellten Gegenstand möglichst lebhaft zu interessiren, indem er denselben in eine kleine Erzählung verflicht und durch Fragen und Antworten das Verständniß des Ganzen und seiner einzelnen Theile zu vermitteln sich bemüht, wobei er die Kleinen jedes gewonnene Resultat in einem vollständigen, sprachrichtigen Satze auszusprechen lehrt und gewöhnt.

Hat das Kind den so besprochenen Gegenstand recht erkannt und durch Klarheit der Anschauung recht gefaßt und begriffen, dann kommt der Lehrer nur den eigenen Wünschen desselben entgegen, wenn er es auffordert, jenen Gegenstand nun auch selbst nachzubilden auf der Schiefertafel, so gut es eben kann, einmal, zweimal, dreimal ꝛc. ganz nach den Fähigkeiten und der Lust des kleinen Zeichenschülers. Ist dieses einigermaßen gelungen, — wobei man aber ja nicht zu hohe Forderungen stellen muß! — dann sage man dem Kinde, daß man einen Gegenstand, ein Haus, einen Hut, ein Fenster ꝛc. auch schreiben könne, wodurch man Platz und Zeit erspare. Ein solches „geschriebenes Haus“ ꝛc. stehe unter dem Bilde desselben und jeder Mensch, der deutsche Schrift lesen könne, wisse, daß das auch ein Haus ꝛc. bedeute, wie das gezeichnete. Dann schreibe der Lehrer das Wort selbst an die Wandtafel und fordere hierauf das Kind auf, auch das Wortbild nachzumachen wie vorher das Sachbild, und er wird staunen, wie schnell nicht nur Leserlichkeit, sondern sogar auch Schönheit der Schrift schon in den ersten Stunden erzielt wird, während dasselbe Kind mit einem einzelnen, in seiner einfachsten Form weit leichter scheinenden Buchstaben sich Tage und Wochen lang herumquält. Der Grund dieser Erscheinung liegt darin, daß das Wort für das Kind einen Inhalt hat, und zwar einen durch die vorausgegangene Unterhaltung ihm interessant gewordenen, welcher dem einzelnen Buchstaben, der an und für sich etwas leeres und todtes ist, ganz abgeht. Daß aber das Schreibwort auch aus einzelnen Buchstaben bestehe, wie das Druckwort, das wird das Kind im Verlaufe des Leseunterrichts, bei welchem dieselben Wörter wieder benutzt werden, gar bald herausfühlen und erkennen; und dann erst ist es die rechte Zeit, den eigentlichen (kalligraphischen) Schreibunterricht an einzelnen Buchstaben in genetischer Aufeinanderfolge zu beginnen, daneben aber die Uebung im Schreiben ganzer Wörter, in welchen die einzelnen Buchstaben nur verbunden erscheinen, fortzusetzen.“

Welch einen Anklang die Vogel'sche Methode fand, lehrt ein Blick auf die Literatur dieses Unterrichtszweiges während der nächsten Jahre.

In Preußen war es zuerst

A. Böhme, ordentlicher Lehrer an der Königlichen Augusta-Schule und der Lehrerinnen-Bildungs-Anstalt in Berlin, der, nachdem er durch seine Vorträge vor Lehrern über die Jacotot'sche, Seltzsam'sche und Vogel'sche Lehrweise, so wie durch seine älteren Schriften (Schreiblese-Fibel. 1839. Anleitung zu derselben. 1841.) seine Vertrautheit mit der Sache bekundet hatte, im Jahre 1845 mit seiner „Bilder-Fibel für den vereinigten Sprach-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht, bearbeitet nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig", hervortrat. Die Ausführung weicht in wesentlichen Punkten von Vogel ab, so daß dieser selbst sagt, die Idee sei durch Böhme weiter entwickelt, und daß er den Wunsch hinzufügt, es möge ihm an Nachfolgern nicht fehlen, die, wie er, die Idee gründlich prüfen und zum Besten der Schule selbstständig ausführen. Das erste Bild (Ei) bewirkte es, daß die Böhme'sche Fibel von den Kindern bald allgemein die „Eierfibel" genannt wurde. Im Jahre 1847 folgte eine „Anleitung zum Gebrauch der Bilder-Fibel", in welcher u. A. das Uebereinstimmende mit dem Vogel-schen Verfahren und das von derselben Abweichende ausführlich dargelegt wird.

In Sachsen trat neben Vogel für dieselbe Idee ein

L. Thomas, Direktor der Rathsschule in Leipzig, damals Lehrer in Möckern bei Leipzig. In Gemeinschaft mit Berthelt, Jäkel und Petermann gab er im Jahre 1848 eine „Lese- und Schreibefibel für Elementarklassen. Nach der analytisch-synthetischen Lehrmethode" heraus, unter dem Titel: „Lebensbilder I." Sie enthielt 34 Normalwörter und zeigte insofern eine selbständige Weiterentwickelung der Idee, als der Anschluß der Synthesis sogleich zur Darstellung kam. Die „Lebensbilder I." sind später unter dem Namen „Fischfibel" mehr bekannt geworden, als unter ihrem eigentlichen Titel. Im Jahre 1852 erschien eine „Anleitung" von Thomas unter dem Titel: „Der Elementar-Unterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's. Leipzig, Klinkhardt." Sie enthält nicht bloß eine ausführliche Anweisung zum Gebrauch der „Fischfibel", sondern auch eine instructive Darlegung des Wesens der Methode des Lesenlehrens.

Im Herzogthum Anhalt hat sich um die Verbreitung der Normalwörter-Methode mit Erfolg bemüht

Fr. Nießmann, Lehrer in Dessau, durch seine Schrift: „Dr. Vogel's analytisch-synthetische Lesemethode. Leipzig, Klinkhardt. 1864." Die Schrift wendet sich in einem wesentlichen Theile an die Lehrer, welche einklassige Schulen haben, und begegnet den Einwürfen, welche von dieser Seite gegen den Betrieb dieser Methode erhoben worden sind, in eingehender und gründlicher Weise.

Diesem folgte

G. Schlimbach, Lehrer in Gotha, mit seiner Fibel, 1866, Gotha, bei Thienemann, zu welcher die bereits erwähnte Anleitung von Kehr und Schlimbach noch in demselben Jahre herausgegeben wurde. Gleichzeitig erschien von

A. Klauwell, Lehrer in Leipzig, eine „Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen" unter dem Titel: Das erste Schuljahr. Leipzig, Klinkhardt. Diese Schrift giebt ein vollständig ausgeführtes Bild von dem auf der Unterstufe im ersten Schuljahre (Semester) concentrirten Unterricht und ist jedem jungen Lehrer zu empfehlen. Der Anleitung folgte einige Jahre später auch eine Fibel.

Seitdem hat sich die Zahl der nach der Normalwörter-Methode bearbeiteten Fibeln erheblich vermehrt. Wir kommen auf diese Fibel-Literatur zurück und geben zunächst eine

Ausführliche Darstellung des Verfahrens nach der Normal-Wörter-Methode.

In den bereits genannten oder noch zu erwähnenden methodischen Schriften von Vogel, Thomas, Böhme, Klauwell, Kehr, Jütting, Fechner wird das Verfahren in mehr oder minder ausführlicher Weise dargestellt. Wenn wir hier der Darstellung von Böhme folgen, so geschieht es, weil uns die von ihm gewählte Form in der Darlegung des Charakters der Methode für unsern Zweck am passendsten erscheint. Wir verzichten auf die Beschreibung des Verfahrens bei den einzelnen Normalwörtern, indem wir ausdrücklich hervorheben, wie wir es für nothwendig halten, daß der Lehrer, der sich mit der Sache vollkommen vertraut machen will, sich mindestens eine der betreffenden Schriften, die wir weiter unten kurz characterisiren werden, anschaffe.

A. Böhme stellt in dem allgemeinen Theile seiner „Anleitung" den „Gang der Uebungen" nach der Normalwörter-Methode in folgender Weise dar:

Der Lehrer zeichnet den Gegenstand wo möglich an die Schultafel; wo es angeht, zeigt er ihn in natura 2c. vor und leitet

1) eine Besprechung über denselben ein. Die Merkmale werden aufgesucht, der Gegenstand in seinen Theilen betrachtet und mit ähnlichen verglichen. Es wird dadurch also dasselbe erzielt, was der unter der Bezeichnung „Sprech-, Anschauungs- und Denk-Uebungen" bekannte Unterricht erzielen soll. Dieser Unterricht kann unserer Meinung nach anfangs nur fruchtbar sein, wenn er an Einzeldinge angelehnt wird. Bildertafeln, wie die für höhere Stufen ganz geeigneten von Wilke, Strübing u. A., eignen sich wegen der Masse des auf ihnen Enthaltenen für die unterste Stufe nicht.

Mit der Besprechung ist ein Interesse für den Gegenstand gewonnen und zugleich auch eine Bekanntschaft mit dem unter dem Bilde stehenden gedruckten oder geschriebenen Worte eingeleitet. Dasselbe soll ferner geschehen

2) durch Nachzeichnen des Bildes oder besser im kindlichen Ausdruck durch Nachmalen. Daß es nicht auf völlige Genauigkeit und Schönheit ankommt, versteht sich von selbst. Nur die bei jedem Kinde sich offenbarende Neigung zum Malen soll dem Hauptzweck dienstbar gemacht werden; das Interesse an dem Bilde, sowohl dem eigenen, als dem im Buche, veranlaßt, wieder und wieder das Wort anzuschauen, und je öfter dies geschieht, desto besser muß sich ja auch seine Phy-

siognomie einprägen. Man lasse beim Nachmalen dem Kinde vollkommene Freiheit; des Kindes Phantasie erkennt auch in dem unvollkommensten (eigenen) Bilde das Urbild wieder.

Gar Mancher hat sich an der Forderung, das Kind solle die Gegenstände der Bilderfibel nachmalen, gestoßen und mit dem Unvermögen der Kinder, dieser Forderung zu genügen, den Stab über die Methode selbst gebrochen. Darum noch einmal: das Nachmalen ist nichts Wesentliches an dem Verfahren, nicht Etwas, das nothwendig zu ihm gehört. Es ist nicht Zweck, sondern nur ein Mittel, das Interesse des Kindes für den Gegenstand und damit für die Wortform zu erhöhen. Also als eine beabsichtigte Uebung im Zeichnen will ich das Nachmalen nicht angesehen wissen. Aus eigener Erfahrung kann ich versichern, daß nur wenige Kinder vor der Schwierigkeit zurückschrecken. Ich begnüge mich mit dem Unvollkommensten, ermuntre auch durch Anerkennung die schwächsten Leistungen, habe auch in jedem Cursus die Freude gehabt, Einzelne zu finden, die in überraschendster Weise das Bild nachmalten. Grade der Aufgabe, das Bild zu Hause nachzumalen, habe ich in den meisten Fällen den Erfolg zu danken gehabt, daß die Eltern sich mit dem Kinde beschäftigten und so in das Interesse der Schule hineingezogen wurden, ein Gewinn, den gewiß Jeder mit mir hoch anschlagen wird.

Die meisten Gegenstände sind in der Zeichnung so einfach, daß sie leicht jeder Lehrer an die Wandtafel zeichnen kann, was wünschenswerth ist. Man versuche es nur; es wird schon gelingen. Auch die unter des Verfassers Anleitung unterrichtenden Seminaristinnen haben noch immer eine dem Zwecke völlig entsprechende Zeichnung zu Stande gebracht.

3) Nachdem der Gegenstand besprochen und nachgebildet worden, wird das Wort möglichst groß unter denselben geschrieben. Zunächst soll das Kind das Wort in seiner Totalität — als Wortbild — auffassen. Dann folge die Betrachtung der einzelnen Schriftzüge.

Der Verfasser hat folgendes Mittel als sehr bewährt gefunden, das Schreiben vorzubereiten und muß angelegentlichst dasselbe zu weiterer Verbreitung empfehlen. Der Lehrer überzieht mit dem Zeigestock langsam die einzelnen Züge des Wortes und läßt die Kinder zunächst mit den Augen, dann mit dem Zeigefinger der rechten Hand den Bewegungen des Stockes folgen und sie von den Kindern beschreiben. Ist dies mehrmals vom Lehrer und von einzelnen Kindern geschehen, und haben die Kinder durch dies Luftschreiben anschauen und sehen (das erste Erforderniß zum Schreiben) gelernt, so geht's an dieses selbst. Die Kinder sehen das Wort noch einmal entstehen, indem der Lehrer Strich für Strich vormacht und Strich für Strich nachmachen läßt. Welche Freude, wenn dann das ganze Wort dasteht. Unvollkommen oft, sehr unvollkommen! aber das Ganze doch immer erkennbar.

Nur wenige Uebungen, und man wird schon einen ganz erstaunlichen Fortschritt bemerken: nur halte man fest, was schon ad 2. vom Nachmalen gesagt ist: man begnüge sich anfangs mit Unvollkommenem, erkenne den guten Willen an, freue sich über des Kindes Produkt und muntere nur fleißig auf. Erst, wenn mehrere, vielleicht sechs bis acht Wörter erlernt sind, stelle man die Aufforderung an die Kinder, gleich das ganze Wort nachzuschreiben, ohne daß der Lehrer jeden einzelnen Strich vormacht. Gelingt der Versuch noch nicht, so kehre man zur ersten Uebung zurück, namentlich mit den minder Geschickten; während die Fähigeren sich allein mit dem Nachbilden des ganzen Wortes beschäftigen, bleibt dem Lehrer Zeit, den Schwächeren durch die erste Uebung nachzuhelfen. Durch häufiges Nachbilden und Wiederholen, namentlich wenn schon die folgenden Wörter behandelt werden, muß sich das Wortbild so dem Gedächtniß einprägen, daß das Kind endlich im Stande ist, es ohne Vorbild zu schreiben.

Die Kinder haben gelernt, die einzelnen Züge des Wortes anschauen und nachbilden; sie haben bereits geahnt, daß das geschriebene Wort aus einzelnen Theilen bestehe; es soll ihnen zunächst zum Bewußtsein gebracht werden, daß das hörbare Wort auch aus einzelnen Theilen bestehe, und dies geschieht

4) durch das Auflösen des Wortes in seine Laute. Diese Uebung ist eine außerordentlich wichtige; von ihr hängt der Erfolg des

Lesenlernens wesentlich ab. Ohne diese Uebung vermag das Kind nicht, Laute, die ihm vereinzelt gegeben werden oder deren Zeichen es später in den Fibelwörtern findet, zum Ganzen, zum Worte zu vereinigen, wenn man nicht zu der alten Weise greifen will, die das Kind durch Vorsprechen der entsprechenden Lautverbindung endlich auch dahin führt, daß sein Ohr das Einzelne verbinden und verschmelzen lernt. Der Weg, durch Auflösung des Wortes in die Laute dem Kinde zum Bewußtsein zu führen, wie die einzelnen Laute wieder zum Worte verschmelzen, ist ein bei weitem natürlicherer, weil er das Kind selbständiger dahin führt, wohin es sonst nur durch Nachahmen kommt.

Das Wort wird den Kindern langsam, gedehnt vorgesprochen, und der Laut, welchen es gerade heraushören soll, vor den übrigen etwas markirt. Hat man an einigen Wörtern so die Laute entwickelt, so ist es vortheilhaft, diese Uebung des Auflösens die Anfänger in Gemeinschaft mit vorgerückteren Kindern ausführen zu lassen, wozu in der Schule eine höhere Abtheilung die gewünschte Gelegenheit darbietet. Am Ende muß die Uebung, nachdem sie auf dem oben angedeuteten Wege zu einer bewußten erhoben ist, doch Sache des Gehörs werden.

Die gemeinsame Ausführung mit Geübteren wirkt außerordentlich beschleunigend, auf die Schwächeren besonders ermuthigend. Uebung ist nach gewonnener Einsicht überall nöthig, wo es sich um Erlangung einer Fertigkeit handelt; also auch hier, wo das Ohr gewöhnt werden soll, aus dem ganzen Schall die einzelnen Schälle herauszuhören. Dieses Auflösen ist keineswegs eine Eigenthümlichkeit des Verfahrens in Rede; jeder gute Leseunterricht, nenne er sich rein lautirend, schreiblesend, lesendschreibend, Jacototisch ꝛc. bedarf dessen, und es hat wohl bereits eine so allgemeine Verbreitung gefunden, daß wir nicht mehr Worte darüber zu machen brauchen.

Ist das hörbare Wort in seinen Bestandtheilen erfaßt, so soll

5) auch das Geschriebene in seinen Theilen erkannt werden. Das Wort wird angeschrieben und nun das Zeichen für den entsprechenden Laut, also der Buchstabe, gezeigt. Die Einprägung ergiebt sich durch die Uebungen, die ad 4. erwähnt sind, wie durch das Nachschreiben des Wortes selbst. Nachdem ein Wort eingeübt, möge man alle bereits bekannten Buchstaben einzeln in beliebiger Aufeinanderfolge an die Tafel schreiben und nun von den Kindern angeben lassen, in welchem Worte der Bilderfibel sie vorkommen und an welcher Stelle desselben, vorn, hinten, in der Mitte ꝛc. sie stehen. So wird jedes bereits betrachtete Wort der Bilderfibel Repräsentant eines oder einiger Laute; kann das Kind das Zeichen nicht benennen, so erinnert es sich durch die Züge des Buchstaben an das Wort, an seine Stellung in diesem und findet den entsprechenden Laut.

Die Aufmerksamkeit der Kleinen rege zu erhalten, bedarf es vieler Mittelchen; dem geschickten Lehrer brauchen sie nicht angegeben zu werden; er findet sie beim Unterrichten. Sie sind die Technik der Methode, und wenn auch Stubenmethodiker über sogenannte Kunst- und Handgriffe lächeln, der Practicus hält sie nicht für Nebensache; ihm sind sie jederzeit willkommen, und weil weiland mancher wackere Schulmeister mit ihnen Ersprießliches leistete, hat er sie seine Methode genannt. Eine beabsichtigte Anlernung solcher Handgriffe allein würde allerdings ein Abrichten sein; einige Winke in Bezug auf die Behandlung der in Rede stehenden Uebungen dürften aber doch nicht so ganz unwillkommen sein. Sind mehrere Wörter behandelt, so fange der Lehrer an, ein Wort zu schreiben und lasse aus dem Anfange errathen, welches Wort entstehen solle. Ist z. B. der Aufstrich zu b gemacht, so rathen die Kinder auf hut oder bär; beim Umwenden des Striches erkennen sie, daß nicht h sondern b

entsteht; ein nachfolgender Grundstrich belehrt sie, daß auch nicht bär herauskommen kann; man mache ein e; jetzt rathen sie vielleicht auf bein, und das nachfolgende i bestärkt sie in der Meinung; nun geschwind ein ß heran, und mit Freuden über den Scherz des Lehrers, der sie fleißig ermahnt, auch hübsch achtzugeben, ob er sich nicht verschreibe, finden sie das Wort beiß ꝛc. ꝛc. Ich habe die Kinder nicht aufmerksamer gesehen als dabei. Alles lauscht und guckt, ob auch nicht falsches komme; nicht Strich für Strich, sondern Punkt für Punkt folgen sie der Hand des Lehrers.

Neben dem aufmerksamen Betrachten der einzelnen Theile des Wortes, dem Verbinden der Laute zu Silben ꝛc. übt das Kind das selbständige Bilden von Wörtern und damit zugleich das Zusammensetzen der Laute — das Lesen. Dazu kommt

6) der Anschluß solcher Wörter, in denen bereits bekannte Laute vorkommen. So sind z. B. durch die drei ersten Wörter ei, hut, maus die Laute und Lautzeichen ei, h, u, t, m, au, s bekannt. Sie werden weiter eingeprägt in den Wörtern aus, eis, mau, hau haus, haut, maut, tau. Je weiter man vorschreitet, desto größer wird die Zahl der zu bildenden Wörter, und desto mannigfaltiger gestalten sich die Uebungen. Die Behandlung ergiebt sich aus dem, was bei Nr. 5 gesagt worden ist. So wird jedes Wort der Bilderfibel Repräsentant einer besonderen Lesestufe. Damit die Wörter dies bleiben, ist auch zu rathen, daß anfangs nur diese und keine anderen Wörter geschrieben werden. Sie müssen in Fleisch und Blut übergehen.

7) Kenntniß der Druckschrift.

Früher habe ich mich dagegen ausgesprochen, die Druckschrift sogleich von Anfang an neben der Schreibschrift auftreten zu lassen. Darüber bin ich zum Theil anderer Ansicht geworden. Meine frühere Ansicht war durchaus begründet, so lange ich keine Fibel in Druckschrift hatte, welche mit der Bilderfibel und deren Repräsentanten übereinstimmte. Die allmälige Vorführung einzelner Laute, die sofortige Verarbeitung derselben in Wörtern und zu Wörtern, das längere Verweilen bei jedem Repräsentanten und den zu ihnen gehörenden Wörtern hat mich reichlich belehrt, daß bereits, wenn die Kinder die ersten drei Wörter schreiben können, also sobald Auflösung in die Laute, Zusammensetzen und Lesen eintritt, man ohne Nachtheil die Druckschrift hinzunehmen könne.

Obgleich die lateinische Schreibschrift mehr Aehnlichkeit mit der Druckschrift hat, als die deutsche, entscheide ich mich doch für die letztere, so lange sie unsere Nationalschrift ist. Da die Bilderfibel die Repräsentanten auch in lateinischer Schrift giebt, so bleibt dem Lehrer die Wahl überlassen. Was bei der Schreibschrift unter Nr. 5 und 6 über das Zusammensetzen gesagt war, gilt auch hier. Recht viel Uebung im Umändern der Wörter, so daß z. B. aus maus durch Zusetzen und Wegnehmen einzelner Buchstaben aus, mau, maut, haut, haus, hau ꝛc. entsteht. Dazu sind Papptäfelchen erforderlich und eine Leiste mit Falz, welche vor die Schultafel gehängt wird. Sind die Wörter an den Papptäfelchen geübt, so folgt Lesen an der Wandfibel, worauf die Kinder die Wörter in der Handfibel aufsuchen, lesen und abschreiben. Letzteres darf als selbständige Uebung erst später eintreten; anfangs muß der Lehrer die Wörter an die Tafel schreiben, damit die zum Produciren noch nicht Befähigten stets ein Vorbild haben." —

Das Wesentliche in der Behandlung der Normalwörter ist demnach Folgendes:

1) Der Gegenstand wird angeschaut und besprochen = Anschauungs- und Sprechübung.

2) Das Normalwort wird geschrieben = Schreibeübung.

3) Das Normalwort wird in seine (Silben und) Laute aufgelöst = Analyse.

4) Aus den gewonnenen Lauten werden neue Wörter gebildet = Synthese-Leseübung.

Nicht wesentlich ist es, ob der Lehrer den Gegenstand zeichnet und die Kinder ihn „nachmalen". Ebenso wenig ist es wesentlich, ob zuerst das Wort geschrieben und dann in seine Laute zerlegt wird, oder umgekehrt. Wir haben beide Wege wiederholt versucht, bezeichnen deshalb die Reihenfolge für nicht wesentlich. Auch die sogenannten „Zuthaten" oder „Zugaben" machen nicht den Anspruch, den Kern der Sache bezeichnen zu wollen. Sie bestehen in kleinen Räthseln, Gedichten, Geschichten und in kindlichen Gesängen, welche der Besprechung vorausgehen oder in dieselbe eingeflochten werden. Man darf sie jedoch nicht ganz und gar über die Achsel ansehen. Sehr treffend sagt Kehr mit Bezug auf dieselben: „So wichtig diese Zugaben indeß auch sind, so machen sie doch das tiefinnerste Wesen der Methode nicht aus. Hat man die nöthige Zeit, so benutze man die dargebotenen Zugaben; hat man aber zu wenig Zeit, so beschränke man sie, was besonders in ungetheilten Schulen der Fall sein wird, da in diesen der Lehrer in die Nothwendigkeit versetzt ist, seine Zeit und Kraft nicht allein den Elementarschülern, sondern auch denen der Mittel- und Oberklasse zu widmen."

„Hieraus folgt indeß keineswegs, daß die Methode des Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Gesang-Unterrichtes in ungetheilten Schulen nicht ausführbar ist. Die Erfahrungen, die mit dieser Methode in vielen ungetheilten Schulen des Herzogthums Gotha, des Großherzogthums Weimar, der Königreiche Sachsen, Württemberg, Preußen u. s. w. gemacht worden sind, haben den unumstößlichen Beweis geliefert, daß sie in den genannten Schulen nicht allein durchführbar, sondern auch weit zweckentsprechender ist, als die Buchstabir- oder Lautirmethode! Insbesondere ist der Umstand der Ausbreitung der neuen Methode sehr förderlich, daß die Kinder bald schreibend beschäftigt werden können und darum bei der Beschäftigung des Lehrers mit anderen Klassen dem Müßiggange oder dem gedankenlosen Hinträumen verfallen. Können beim Lesen und Schreiben einige Monitoren gute Bei- und Nachhilfe leisten, so lernen auch bald die schwächsten Kinder lesen, und die Arbeit des Lehrers belohnt sich für die späteren Klassen in der ergiebigsten und förderſamsten Weise. Je günstiger die in dieser Beziehung in ungetheilten Schulen gemachten Erfahrungen sind, um so weniger ist es zu rechtfertigen, wenn man so ohne Weiteres mit absprechender Miene sagt: „Es geht nicht!" Man muß erst den ehrlichen Versuch machen und die Sache probiren, ehe man darüber urtheilen will. Mit dem „Es geht nicht!" ohne Versuch stellt man sich ein Armuthszeugniß des Geistes und den Todtenschein seiner Willenskraft aus." —

Den Schluß der Darlegung der Normalwörter-Methode möge — analog unserem Verfahren bei Vorführung der früheren Methoden — eine Zusammenfassung der Vorzüge bilden, welche die hervorragendsten Vertreter derselben in ihr erkennen, indem wir uns den Böhme'schen Sätzen anschließen:

1) Das Kind lernt sämmtliche Laute allmälig, ohne Schwierigkeit und zwar aus dem Ganzen, dem Worte, finden und kennen, das Wort in seine Bestandtheile auflösen und zusammensetzen.

2) Es lernt an den Wörtern, die zu jedem Repräsentanten gehören, lesen.

3) Es lernt sprechen.

4) Es lernt zeichnen, nachmalen.

5) Es lernt schreiben und aufschreiben. (Schönschreiben und Orthographie.)

6) Das Kind gewinnt Interesse für den Gegenstand und für den Unterricht.

7) Durch verbundenes Lesen, Zeichnen, Sprechen wird die Kraft des Kindes concentrirt.

8) Das Verfahren bietet viel Mannigfaltigkeit in der Einübung und ermüdet deshalb weder Kind noch Lehrer.

9) Es ist bei geringen Modifikationen überall anwendbar.

10) Lücken durch Schulversäumnisse &c. sind weniger fühlbar, weil reichliche Gelegenheit geboten wird, durch Wiederholung und Zurückgehen auf die bereits besprochenen Wörter (die Repräsentanten, Normalwörter) entstandene Lücken auszufüllen.

11) Das Kind bewegt sich frei, es bildet sich mehr durch sich selbst; das Verfahren erzieht daher mehr zur Selbstthätigkeit und zur Selbständigkeit.

12) Anschauung ist die Basis des Ganzen.

13) Es ist naturgemäß, weil die Natur des Objects und die Individualität des Kindes berücksichtigend.

14) Das Verfahren giebt reichlichen Stoff zu häuslicher Thätigkeit und bietet dem Hause Gelegenheit, ohne zu zerstören, mitzuwirken; das Haus wird für die Beförderung der unterrichtlichen Zwecke gewonnen.

15) Durch dies Verfahren soll das Kind erst recht eigentlich lernfähig gemacht werden.

Daß die Normalwörter-Methode auch ihre Gegner hat, darf nicht auffällig erscheinen; es ist dies eben ein Zeichen von dem Leben, welches sich auf diesem Gebiete entwickelt hat, ein vollgültiger Beweis für die Wichtigkeit der Methode des ersten Unterrichts. Für den bedeutendsten Gegner darf wohl Karl Richter in Leipzig angesehen werden. Er sagt in seiner Schrift: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Leipzig bei Brandstetter, 1869" u. A.: „Wir streiten nicht gegen die Erfolge der Vogel'schen Methode, die wir vollkommen anerkennen, sondern gegen die Principien derselben, die uns nicht die richtigen scheinen. Wir verwerfen, daß der Schreib- und Leseunterricht sogleich vom ersten Schultage an und in ziemlich schwieriger Weise beginnt, und daß das Schreiblesen den Anschauungsunterricht in unnatürlicher Weise bestimmt und einengt. Trifft aber letzterer Vorwurf die Vogel'sche Methode fast ausschließlich, so theilt sie den ersteren in der Hauptsache mit der heutigen Auffassung des Elementarunterrichts." Im Einzelnen tadelt Richter 1) das Schreiben eines ganzen Wortes vom ersten Schultage an; 2) die gleichzeitige Auffassung zweier Alphabete, die den Kindern zugemuthet wird; 3) daß der Anschauungsunterricht vollständig hinter Schreiben und Lesen zurücktritt.

Von principieller Bedeutung ist nur der Vorwurf, daß der erste Unterricht mit dem Lesen und Schreiben oder Schreiben und Lesen beginnt, und daß der Anschauungsunterricht gewissermaßen in den Dienst des Schreibleseunterrichts tritt, während doch — nach Richters Ansicht — der erstere den gesammten Unterricht in den ersteren Schuljahren beherrschen sollte. Diese Forderung, daß der Unterricht nicht mit dem Lesenlehren

beginnen, daß dieses vielmehr in das zweite oder dritte Schuljahr verlegt werden müsse, ist von Denzel, v. Türk u. A. bereits ausgesprochen worden, und obgleich seitdem und besonders durch die Schreiblese- und die Normalwörter-Methode die Weise des Lesenlehrens einen ganz anderen Character angenommen hat, so muß diese Frage doch vom pädagogisch-methodischen Standpunkt aus noch immer für eine offene erklärt werden. Indeß wie die Sachen auf dem Gebiete des praktischen Unterrichtsbetriebs noch heutiges Tages stehen, sehen sich die meisten Methodiker veranlaßt, bei Weitem mehr dem zu schnellen Vorgehen in Erlangung der mechanischen Lesefertigkeit zu wehren, als gegen das Hinausschieben der Schreibleseübungen aufzutreten. So erklärt Kehr, der den Vorübungen einen weiten Spielraum gewährt: „Wir stimmen denjenigen Pädagogen nicht bei, welche das Lesen erst in das zweite und dritte Schuljahr verlegt haben wollen; allein wir können auch denen nicht Recht geben, welche verlangen, daß man das Kind schon in einigen Monaten zum Lesen bringen solle, und daß man die Güte und Richtigkeit einer Methode lediglich und allein daran zu prüfen habe, ob bei Anwendung derselben die Kinder auf die schnellste Weise zum Lesen gebracht werden. Obschon uns Fälle vorliegen, in denen bei Befolgung der obigen Methode befähigte Kinder in außerordentlich kurzer Zeit zum Lesen gebracht worden sind, so muß doch auf das Bestimmteste betont werden, daß der Werth einer guten Leselehrmethode nicht darin bestehe, daß die Kinder schneller als bei einer andern zum Lesen kommen, sondern darin, daß sie auf eine leichte, naturgemäße Weise lernen und der Sache das größte Interesse abgewinnen.“ In demselben Sinne läßt sich Böhme vernehmen: „„Wie schnell bringen Sie Ihre Kinder zum Lesen?““ so bin ich oft gefragt worden. Leider giebt es nicht bloß unter den Laien, d. h. unter den Eltern und Angehörigen der Kinder viele, die einzig und allein nach der kurzen Zeit, in welcher dem Kinde das Lesen beigebracht wird, die Güte der Lesemethode bemessen; ihnen könnte man es verzeihen. Aber auch eine Anzahl derer, die sich, weil zum Lehrstande gehörig, zu den sogenannten Sachverständigen zählen, sind in dem Wahne befangen, daß es allein auf das „Wie schnell?“ ankomme. Auch Diesterweg warnt eindringlich vor Uebereilung: „Der wahre Lehrer verzichtet auf den zweideutigen Vorzug, in möglichst kurzer Zeit die Lesefertigkeit zu erzielen. Man soll den Werth einer Unterrichtsweise nicht allein und nicht vorzugsweise nach der Kürze der Zeit, in welcher sie zu einer bestimmten praktischen Fertigkeit führt, bemessen. Wahre Bildung wird immer nur langsam erreicht, gemäß der Natur des menschlichen Geistes. Wozu soll auch einem fünf- oder sechsjährigen Kinde die Fertigkeit im Lesen nützen?“ Otto Schulz sagt: „Es kommt in der That bei dem frühzeitigen Lesen wenig heraus, und es wäre vielleicht am besten, man könnte den Leseunterricht so lange aussetzen, bis das Kind einen guten Vorrath von Kenntnissen gesammelt und einige Fertigkeit im Ausdruck seiner Gedanken erlangt hat.“

Die übrigen Einwendungen K. Richter's gegen diese Methode können wir nicht für principielle, das Wesen der Lehrweise treffende oder in der Erfahrung begründete erachten, und das um so weniger, als die Vertreter dieser Methode selbst im Einzelnen verschiedene Wege gehen. Wie groß die Schwierigkeit ist, welche dem „ungeübten“ Kinde das

Schreiben eines ganzen Wortes bereitet, hängt vorzugsweise von der Wahl der ersten Normalwörter ab. Wir können eine die Kinder abschreckende Schwierigkeit nicht erblicken in dem Vogel'schen „hut", „dach", noch weniger in dem Böhme'schen „ei", „hut", und am wenigsten in dem Jütting'schen und Fechner'schen „ei", „eis", „seil", „leine", (auch nicht in dem Schlimbach'schen „ast", „tisch", in dem Klauwell'schen „hut", „uhu", nicht einmal in dem Berthelt-Thomas'schen „fisch", „rad".

Wir sagen dieses nach einer 20 Jahre langen Beschäftigung mit dem ersten Leseunterricht nach dieser Methode. Uns sind die Schwierigkeiten, die in dieser Lehrweise liegen, nicht unbekannt geblieben; wir sind auch nicht geneigt, sie zu unterschätzen. Aber auch das Diesterweg'sche Wort ist dabei zu beherzigen: „Wie im Allgemeinen nichts Ersprießliches ohne Kraftanstrengung gewonnen wird, also auch im Leseunterricht nicht." Besonders aber ist es die Theilnahme und die Freudigkeit der Kleinen, die über alle Schwierigkeiten hinweghilft, zumal wenn man sich gesagt sein läßt, was Böhme oben betonte in Betreff der Beurtheilung der Leistungen der Kinder und in Bezug auf die Manier, ihnen zu helfen. Von jenen Rathschlägen Böhme's sagt Fechner: „Dieses Böhme'sche Verfahren hat sich überall durchaus bewährt." Unsere Erfahrung läßt uns dasselbe sagen. Auch stimmen wir Herrn Fechner bei, wenn er sagt: „Freilich muß man nicht unbillig in seinen Anforderungen sein und nicht in den ersten Tagen auf Ueberraschungen und kalligraphische Meisterwerke rechnen. Man sei zufrieden und spreche seine Zufriedenheit aus, wenn nur eine Aehnlichkeit vorhanden ist. Was schadet es auch, wenn das erste Wort die halbe oder auch die ganze Seite der Tafel einnimmt? Ich weiß aus Erfahrung, daß schon beim fünften, sechsten Worte jeder Schüler genau die Linien beachtet und recht erträgliches zu stande bringt."

In Bezug auf die gleichzeitige Vorführung zweier Alphabete, der Schreib- und der Druckschrift, gehen die Ansichten aus einander; auch darüber, ob man mit der Druck- oder der Schreibschrift beginnen solle, sind die Meinungen verschieden.

Lüben hält es für das Lesenlernen zwar für gleichgültig, welches Alphabet zur Bezeichnung der Laute angewendet wird; aber da es für die stille Beschäftigung wichtig ist, daß die Kinder die Schreibschrift kennen, und um das gleichzeitige Erlernen zweier Alphabete zu verhüten, wählt er, wie für das Schreiben, so auch für das Lesen, die Schreibschrift.

Nießmann zieht „aus Gründen der Praxis" vor, mit der Druckschrift zu beginnen.

Schlimbach und Kehr wählen erst die Schreibschrift, und wenn die Kinder dieselbe lesen und schreiben können, die Druckschrift.

Klauwell, Jütting, Fechner führen gleichfalls erst sämmtliche Repräsentanten, so wie die sich anschließenden Wörter in Schreibschrift vor.

O. Schulz entscheidet sich dahin, daß die Kinder mit den Druckbuchstaben zugleich auch die geschriebenen kennen lernen.

A. Böhme, der früher alle Repräsentanten zuerst und ausschließlich in Schreibschrift vorführte, sagt in der neuesten Auflage seiner Anleitung, wie oben bereits ausgeführt, daß schon nach den ersten drei Wörtern die Druckschrift hinzugenommen werden könne.

Verfasser dieses holt die Druckschrift erst dann nach, wenn die 9 ersten Repräsentanten der Böhme'schen Fibel in Schreibschrift absolvirt sind.

Am richtigsten erscheint uns in dieser Beziehung, was Gurke, der selbst für die gleichzeitige Vorführung der Schreib- und Druckschrift sich erklärt, darüber sagt: „Ich meine, man darf es ruhig darauf ankommen lassen, was dem Lehrer in dieser Hinsicht am passendsten erscheint und ihm unter gegebenen Umständen den besten Erfolg verspricht, vorausgesetzt, daß er jenes Princip der naturgemäßen Entwickelung im Auge behalte und nicht einem gedankenlosen Schlendrian sich hingebe, der einzig und allein darauf gerichtet ist, sich die Sache so bequem als möglich zu machen."

Endlich ist es die Frage, ob man die Normalwörter, die doch Substantiva sind, mit kleinem Anfangsbuchstaben schreiben dürfe, über welche die Meinungen aus einander gehen.

Für den großen Anfangsbuchstaben haben sich entschieden: Vogel, Berthelt-Thomas, Schlimbach und Kehr, Klauwell u. A.; den kleinen Anfangsbuchstaben schreiben: A. Böhme, Jütting und Fechner, auch Joseph Heinrich in Prag in seiner „Schreiblesefibel". Die Begründung des Standpunktes, den sie dabei einnehmen, sei kurz hinzugefügt.

Böhme: „Die Erfahrung hat es mir reichlich bestätigt, daß der Fehler vollständig ausgeglichen wird, wenn nur die Kinder, sobald sie fähig sind, auch nur die äußerlichste Anweisung über den Gebrauch der Großbuchstaben zu fassen, auf diesen hingewiesen werden."

Jütting: „Ueberdies ist doch ein wesentlicher Unterschied zu machen zwischen Fehlern in der Orthographie, welche gegen die Lautgesetze und die Aussprache und solchen, welche nur gegen ein Herkommen, eigentlich gegen eine unberechtigte Neuerung, wie der Gebrauch der Majuskeln es ist, verstoßen."

Fechner: „Ich will nun hier gar nicht davon sprechen, daß unsere hervorragendsten Grammatiker die Beschränkung der Majuskel auf die Eigennamen und die Satzanfänge fordern und ihre Werke so schreiben, ich berufe mich nur auf das Urtheil tüchtiger praktischer Schulmänner, die constatiren, daß aus der Vorführung von Substantiven vorläufig mit kleinen Anfangsbuchstaben kein Schaden erwächst. Ich kann ihnen nach meinen Erfahrungen nur beistimmen."

Heinrich: „Gestützt auf unsere Praxis behaupten wir, daß die Anwendung der Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben auf dieser Stufe ohne Nachtheil für die Orthographie des Schülers ist, weil erstens die richtigen Wortbilder bald nachfolgen und zweitens dem Schüler bei der Schreibung des Hauptwortes nicht mehr das Wortbild, sondern der Begriff des Hauptwortes maßgebend ist."

Es hat den Anschein, als ob mit dieser Leselehrart ein bestimmter vorläufiger Abschluß in der Entwickelung der Methode des Leseunterrichts herbeigeführt sei, um so mehr, wenn man bedenkt, daß — wie Rießmann treffend sagt — „durch dieses Verfahren die Lautirmethode nicht aufgehoben — ihr Werth bleibt unangetastet —, sondern nur aus ihrem geistlosen Mechanismus gehoben werden soll". Auch spricht für unsere Annahme der bemerkenswerthe Umstand, daß seit dem Auftreten und der weiteren Durchführung dieser Methode das Bedürfniß sich herausgestellt hat, einen Rückblick zu thun auf die geschichtliche Entwickelung des ersten Leseunterrichts in seinem Zusammenhange mit dem Unterricht in der Muttersprache, so wie des ersten Leseunterrichts überhaupt. Es ist indeß nicht dieses Zeichen der Zeit allein, welches uns die Pflicht auferlegte, bei Bearbeitung dieses früher von Diesterweg selbst geschriebenen Aufsatzes

mit dem Leser einen Blick zu thun in die geschichtliche Entwickelung der Methode des Lehrgegenstandes; auch nicht das prophetische Wort Diesterwegs, es scheine ihm, als seien die Acten hierüber bald spruchreif; sondern vor Allem die Erwägung, daß der Lehrer sein Thun im Lichte dessen erblicken möge, was vor ihm auf diesem Gebiete gedacht und gearbeitet worden. Allerdings sind wir mit Diesterweg, der den auch von Kehr acceptirten und vielfach durchgeführten Grundsatz seinen Seminaristen häufig zu Gemüthe führte, der Meinung, daß der junge Lehrer zunächst vertrauensvoll nachthue, was ein erfahrener Mann ihm vorgethan; aber wir wünschen auch — im Einverständniß mit den genannten Pädagogen —, daß alsdann jeder Lehrer unaufhörlich bemüht sei, seine praktische Thätigkeit, auch die kleinste, von allgemeinen pädagogischen und methodischen Gesichtspunkten aus zu beurtheilen und sie darnach zu regeln. Erst dann, wenn er sich bewußt ist, daß auch der anscheinend unbedeutendste Vorgang in seinem pädagogischen oder methodischen Verfahren ein Ausdruck psychologischer und didactischer Grundsätze sein soll, wird er sich vor mechanisirendem Thun hüten können. Nur der Lehrer, welcher fortwährend ein Ideal im Kopfe und im Herzen hat, ist vor dem Versinken in ein geistloses Wesen geschützt. Das gilt so wohl von der pädagogischen Behandlung der Kinder, als auch von dem praktischen Unterrichtsbetriebe. Auf der idealen Höhe sich zu erhalten, dazu kann und soll auch der Blick in die Vergangenheit und die Kenntniß dessen, was auf jedem einzelnen Gebiete bisher geleistet worden, verhelfen.

Wir haben uns aus naheliegenden Gründen bei diesem Rückblick sehr kurz fassen und uns oft mit Andeutungen begnügen müssen. Daher zählen wir im Anschluß hieran die Schriften auf, die von uns mit Dank benutzt worden sind, und welche — abgesehen von den größeren pädagogischen Werken, die bereits im ersten Theile des „Wegweisers" Erwähnung gefunden — die hier einschlagenden Kenntnisse vermitteln.

Von älteren Schriften ist uns nur bekannt:

1. Die neuesten Leselehrarten. In einer kurzen Uebersicht, ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt. Nebst einer Beantwortung der Frage, welches die eine wahre Unterrichtsmethode sei. Von J. G. Kelber. Erlangen, bei Palm und Enke, 1821.

Die auf dem Titel aufgeworfene Frage wird auf den ersten zehn Seiten nach Schwarz ganz allgemein, ohne bedeutendes Ergebniß für den Lehrer, beantwortet. Hierauf werden dargestellt und besprochen: 1) die Ollivier'sche Leseart, 2) die Stephani'sche Leselehrart, 3) die Pöhlmann'sche, 4) die Pestalozzi'sche, 5) die Graser'sche, 6) die Bell und Lancaster'sche Leselehrart und 7) das Verfahren, welches Witte bei seinem Sohne (dem Wunderkinde) anwandte.

In neuerer Zeit sind erschienen:

2. Der Lese-Unterricht. Eine historische Darlegung und kritische Beurtheilung der wichtigsten Leselehrarten, nebst einer methodischen Anleitung für den Leseunterricht von der ersten Stufe bis zur Vollendung. Von Dr. Friedrich Jacobi, königl. Seminar-Inspektor in Schwabach. Nebst Lesestäben statt der bisherigen Wandtafeln und Lesemaschinen. (Zugleich das zweite Heft des II. Theils der deutschen Schulmethodik.) Nürnberg, v. Ebner'sche Buchhandlung. 1851.

Der erste Abschnitt handelt von dem Lesen und dem Leseunterricht überhaupt. In dem zweiten Abschnitte giebt der Verfasser eine aus-

führliche Darstellung der bisherigen Lese-Methoden. Er bespricht zuerst die alte Buchstabir-Methode, führt alsdann die Verbesserer derselben vor, verbreitet sich über die Lautir-Methode und deren Vertreter, behandelt hierauf in eingehender Weise die Schreiblese-Methode a) in Verbindung mit dem Buchstabiren, b) auf Mundstellungen gegründet, c) mit dem Lautiren verbunden, und bespricht zuletzt die Verbal-Methode, immer an der Hand der historischen Entwickelung. Indem er mit Seltzsam schließt, fordert er zu gründlicher Prüfung und Weiterbildung der Methode auf. Der dritte Abschnitt giebt eine Anleitung zur Ertheilung des Leseunterrichts.

Die Jacobi'sche Schrift ist namentlich wegen ihres zweiten Abschnitts von hervorragender Bedeutung; sie ist die erste Schrift, welche in ausführlicher Darlegung die geschichtliche Entwickelung der Methode des Leseunterrichts vorführt.

3. Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts von C. Kehr und G. Schlimbach. Gotha, bei Thienemann 1866. Die 4. Auflage von 1873 ist — nach Schlimbach's Tode — nur von Kehr bearbeitet.

Der Inhalt des Werkes zerfällt in 3 Theile. Der erste Theil zeigt, „wie das Bestehende geworden ist", und zwar beginnt die Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der Methode mit der Reformation und führt dieselbe fort bis in die neueste Zeit. Der zweite Theil entwickelt die theoretische Grundlage derjenigen Methode, welche die Verf. in ihren Schulen zur Anwendung bringen. „Das Warum steht hier im Vordergrunde, damit die Kenntniß eines Jeden zur Erkenntniß werde und damit Jeder Veranlassung bekomme, sich der Gründe seines Handelns klar bewußt zu werden und die Bedingungen kennen zu lernen, unter denen ein gesegnetes Arbeiten möglich ist." Der dritte Theil zeigt die praktische Ausführung des richtig Erkannten und legt das Wie des Unterrichts in einer Weise dar, daß der Lehrer den Gang des gesammten sprachlichen Elementarunterrichts so an sich vorüberziehen sieht, als ob er ein Jahr hindurch im Geiste bei dem Unterrichte in der Schule hospitirt hätte.

Das Werk ist in seinem dritten Theile vorzugsweise für den jungen Lehrer, der sich nach einem zuverlässigen Führer umsieht, berechnet und als solcher unbedingt zu empfehlen. Der zweite Theil wird von jedem Lehrer, der bestrebt ist, seinen Unterricht nach pädagogischen und methodischen Gesetzen zu ordnen und zu handhaben, mit großem Interesse gelesen werden und die historischen Momente der Methode, die der erste Theil bringt, werden, weil noch nicht allzu lange Gemeingut der pädagogischen Literatur, in der gedrängten und doch ausreichenden Darstellung hoffentlich allen Lehrern eine willkommene Gabe sein.

4. Methode des ersten Leseunterrichts. Darlegung der allmählichen Entwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes. Von A. Böhme, ord. Lehrer an dem Königl. Seminar für Lehrerinnen und an der Königl. Augusta-Schule in Berlin. Berlin, 1872 bei Rudolph Gärtner, Leipzigerstr. 133. $7^1/_2$ Sgr.

Die Schrift geht auch auf die Methode des Alterthums zurück, ist aber in Bezug auf die historische Uebersicht weniger speciell; dagegen

werden besonders ausführlich behandelt Ickelsamer, Jacotot, Seltzsam und Vogel. Im Ganzen gewährt sie eine sehr gute historische und theoretische Grundlage für die Betheiligung des heutigen Standpunktes der Methode des Leseunterrichts.

5. „Geschichtliches über den Leseunterricht, mit Rücksicht auf die Methode der Griechen und Römer" findet sich auch in dem von Otto Schulz, Provinzial-Schulrath, herausgegebenen „Schulblatt der Provinz Brandenburg". 1837. Besonders abgedruckt: Pädagogische Abhandlungen von Otto Schulz. I. Heft. Abhandlungen, besonders über den Leseunterricht. Berlin, 1837. Oehmigke (Appelius).

Der Fibel-Stoff und seine Behandlung.

Der Fibel-Stoff zerfällt in zwei Theile. **Der erste Theil** enthält die Reihe der Lautir- und Leseübungen, durch die der Schüler zur Lesefertigkeit geführt werden soll. Diese Uebungen werden nach Inhalt und Anordnung verschieden sein, je nachdem die Fibel auf die Normalwörter-Methode, oder auf die Schreiblese-, oder auf die reine Lautir-Methode gegründet ist. Immer aber werden sich für die Technik des Unterrichts Momente herausstellen, die auf alle Fälle einer besonderen Beachtung bedürfen, weil sie für die Sicherung des Erfolges wesentlich sind. Die Organisation der Schule, die Individualität der Schüler, die Eigenthümlichkeit des Lehrers und andere Umstände werden es bewirken, daß hier das eine, dort ein anderes Moment mehr hervortritt und wichtiger erscheint; aber es giebt in dem praktischen Betriebe des Leseunterrichts einzelne Momente, die überall und unter allen Verhältnissen besonders zu beachten sind, will man der Erreichung des Zieles sicher sein.

Wir führen einige derselben an.

1) Es ist von grundlegender Wichtigkeit, auf welche Weise der Schüler zur Kenntniß der Laute gelangt. Je klarer und bestimmter er sie erkennt als Theile eines Ganzen, als Grundbestandtheile der Sprache; je deutlicher sie ihm erscheinen als organische Theilchen eines größeren oder kleineren Sprachorganismus, desto leichter wird es ihm, sie wieder zu anderen kleineren Ganzen zu verbinden.*) Je naturgemäßer, je mehr dem Fassungsvermögen des Schülers angemessen, desto interessanter für denselben und desto lohnender für den Fortgang des Unterrichts. Die größere geistige und physische Anstrengung, die dem Lehrer im Anfange zugemuthet wird, lohnt sich später reichlich.

2) Ein großer Theil der Schwierigkeit in der Synthesis ist überwunden, wenn der Schüler drei Laute, nämlich: Consonant-Anlaut, Vocal-Inlaut und Consonant-Auslaut, mit Geläufigkeit verbinden kann. Es ist deshalb nach dieser Richtung hin das Ohr tüchtig zu üben, und es sind Wörter mit mehrfachem Anlaut möglichst zu vermeiden. Selbst wenn etwa das Normalwort Consonant-Häufungen enthält, betone man in der Synthesis doch nicht ähnliche Verbindungen, sondern übe zunächst vorzugsweise dreilautige. Später machen Wörter mit mehrfachem Consonant-An- und Auslaut nur geringe, leicht zu überwindende Schwierigkeiten. Aber von vorn herein scharfes Articuliren und scharfes Hören!

*) Siehe auch Haesters' Einleitung in seine Fibel.

Nennt ein Schüler laut und deutlich die drei Laute des Wortes, und weiß sofort die ganze Abtheilung das Wort, dem die Laute entnommen sind, zu nennen, oder umgekehrt: spricht die Abtheilung die drei Laute eines etwa (in Druck- oder Schreibschrift) an der Tafel stehenden Wortes klar und deutlich hinter einander aus, und weiß dann jeder Einzelne das Wort zu sagen, so ist das Ziel als erreicht zu betrachten.

Bis zu diesem Punkte bedarf es einer besonderen Aufmerksamkeit und einer besonderen physischen Anstrengung des Lehrers; denn nichts strengt den Kehlkopf mehr an, als das deutliche, scharfe, für eine ganze Klasse vernehmbare Produziren der Laute, namentlich der stummen, die eben auch von dem Ohr des Schülers aufgefaßt werden müssen. Der Lehrer muß deshalb mit voller Ueberlegung zu Werke gehen, damit er seine Kraft nicht unnütz verwende. (Vor allem muß eine absolute, lautlose Stille herrschen; kein Schüler darf sich bewegen; Aller Augen sind auf den Mund des Lehrers gerichtet.) Sind vorgeschrittenere Schüler da, so lasse sich der Lehrer von diesen helfen. Das klare Aussprechen der Laute von einer Kinderstimme trifft das ungeübte Ohr des Anfängers oft mehr, als die Stimme des Lehrers. Dazu kommt, daß zaghaften Kindern der Muth wächst, wenn sie sehen, daß ihren Genossen es nicht zu schwer war.*)

3) Consonant-Häufungen als An- und Auslaut-Verbindungen sind später besonders zu üben, namentlich um die Verschmelzung der stummen mit den Schmelzlauten dem Ohre eindringlich zu machen: klei — kleid, kleist; kla — klar, klu — klug; kra — kram, kranz; kru — krug, krum; krei — kreis, kreide; krau — kraut, kraus u. s. w.

Dergleichen Uebungen werden um so leichter absolvirt werden, je mehr das unter 2) empfohlene Verfahren beachtet wird. Unseres Erachtens kann die Zahl dieser Uebungen eine beschränkte sein.

4) Bei zweisilbigen Wörtern, namentlich bei solchen, deren erste Silbe den Stamm oder den größeren Theil desselben enthält, dürfen beim Lautiren nur die Laute der ersten Silbe, nicht die der zweiten, zusammengefaßt werden. Also: K-a-r = **Kar** t-e = **Karte**; nicht: K-a-r = **Kar** t-e = **te** = **Karte**. Bei der zweiten Manier geht häufig der Klang der ersten Silbe dem Ohre des Kindes inzwischen verloren. Auch liegt die Gefahr nahe in eine dem Buchstabiren ähnliche Art zu verfallen.

5) Nachsilben, welche das dumpfe e mit darauf folgenden **l**, **r**, **n** enthalten, bedürfen einer besonderen Uebung.

Nachdem beispielsweise durch die Behandlung des Wortes „besen" den Kindern klar geworden ist, daß das Wort zwei verschieden klingende e hat, wird hervorgehoben und durch herangezogene Beispiele klar gemacht, daß das e vor n stets dumpf klingt, und es wird die Verbindung „en" besonders geübt, so daß bei den späteren Lautirübungen „en" nicht mehr getrennt lautirt wird, z. B. G-a-r = Gar t-en = Garten. Ebenso wird mit den Biegungssilben „el" und „er" verfahren. Aus „igel" und „leder" wird der Klang des e entwickelt und dann die Verbindung „el" und „er" besonders geübt: el, tel, sel, del — kantel, esel, tadel; er, der, ver, ser, ber — leder, pulver, leser, leber u. s. w.

Es wird für den in der Sache bewanderten Lehrer nicht schwer sein, die Zahl dieser aus der Erfahrung im technischen Unterrichtsbetriebe herausgehobenen Momente zu vermehren. Es kommt darauf nicht an; die einzelnen practischen Griffe und Manieren haben ihre Berechtigung, so weit sie der Natur der Sache und der Kinder entsprechen. Deshalb kommt es auch darauf nicht an, ob man mehr mit der Kreide in der Hand, oder mehr mit den Papptäfelchen, oder mit der Wandtafel, oder

*) Man vergleiche, was A. Böhme hierüber in seiner „Anleitung" S. 7 und S. 35 sagt.

mit der Lesemaschine operirt. „Ueber den absoluten Werth aller dieser Verschiedenheiten, in welchen die Lehrer oft das Wesen der Sache gesucht haben, läßt sich nicht sprechen. Das Eine paßt hier, das Andere da, nach Verschiedenheit der Zeit- und Ortsverhältnisse, der Individualität der Lehrer und Kinder. Darum herrsche hier die Freiheit der Wahl, doch nach klar erkannten Gründen, nicht nach willkürlichem Belieben. Der Grund: „ich befinde mich sehr wohl dabei," ist kein gültiger Grund; der Schlendrianist befindet sich bei seinem Schlendrian höchst vortrefflich."

Der zweite Theil einer Fibel enthält zusammenhängende Lesestücke. Daß diese durchaus einfach sein müssen, darüber herrscht unter den Methodikern keine Meinungsverschiedenheit; denn das Neue, das mit dem Lesestück dem Schüler geboten wird, ist ein Zwiefaches. Erstens treten ihm, während er bis dahin in den einzelnen Uebungen eine Reihe von Wortformen vorfand, die sich bis auf bestimmt hervortretende Verschiedenheiten im Ganzen ähnelten, jetzt alle möglichen Wörter-Physiognomien entgegen, die er mit Geläufigkeit ablesen soll. Zweitens wird jetzt durch das Sprachganze, das durch das Lesestück dargestellt wird, ein Gedanke oder eine Reihe von Gedanken zum Ausdruck gebracht, und während bisher ihm nur zugemuthet ward, daß er von dem Gegenstande, der durch das gelesene Wort bezeichnet war, eine Vorstellung habe, wird nunmehr von ihm verlangt, daß er den im Lesestück gegebenen Gedanken oder gar Gedankengang auffasse.

Der zweite Theil des Fibelstoffes bildet darum den natürlichen Uebergang von dem eigentlichen Erlernen des Lesens zu dem Gebrauch des Lesebuches. Während auch bei den zusammenhängenden Lesestücken der Fibel die technische (mechanische) Seite des Lesens noch immer die Hauptsache bleibt, richtet andererseits jedes Lesestück die Frage an den Schüler: Verstehst du auch, was du liesest?

Die Verschiedenheit und Eigenthümlichkeit dieser beiden Forderungen hat auch eine Verschiedenheit der Ansichten der Methodiker über den zweiten Theil der Fibel hervorgerufen. Die Einen sagen: Es bleibt auf dieser Stufe Hauptsache, daß der Schüler in der Fertigkeit zu lesen möglichst fest werde; dabei soll er, mit physischer Anstrengung, laut, deutlich, mit genauer Aussprache aller einzelnen Laute und Silben lesen. Dieses nimmt seine ganze, ungetheilte Aufmerksamkeit fortwährend in Anspruch, und darum kommt es hier auf den Inhalt viel weniger an. Die Anderen sagen: Sobald das Kind zusammenhängende Sätze lesen kann, soll es sich an dem Inhalt derselben erfreuen; denn in dieser Freude ist der beste Antrieb zum Fleiß im Lesen gegeben. Darum kann der Inhalt nicht sorgfältig genug ausgewählt werden, und es dürfen nur kleine Erzählungen, Märchen, Gedichte u. dergl. gegeben werden.

Am bestimmtesten stehen sich die Aussprüche zweier älteren Pädagogen gegenüber.

Professor Dr. Braubach sagt in seiner Schrift „Neues A B C als erstes Lese-, Lehr- und Lernbuch für Schule und Haus. Anweisung, Lesen und Orthographie auf das Beste und Schnellste anzueignen. Gießen bei Heyer 1846" Folgendes hierüber:

„Die eigene Freude des Kindes am Lesen (im Anfange) ist nicht die Freude an dem Inhalte des Lesestücks, sondern an dem Können und Fortschreiten, an der Uebung der Kraft und ihrem Resultat. Das Kind

freut sich nicht weniger darüber, ein Wort lesen, als darüber, ein Gräbchen überspringen zu können. Wo der Lehrer beim Lesenlernen das Vergnügen an dem Inhalte zur ersten Hauptsache macht, da läuft er Gefahr, das richtige und fertige Lesen zu verspäten und so zu verderben, daß später die Heilung mühevoll wird. Bei dem Lesenlernen muß die innere Freude an der eigenen Thätigkeit und ihrem Gewinn, in dem Können, das Erste und Erhebende für das Kind bleiben. Die Freude an dem Inhalt des Gelesenen ist eine zweite, von Außen kommende natürliche Folge und Belohnung des Ersteren. — Wer daher bei dem Lesenlernen das Verständniß des objektiven Inhalts zu früh zur Hauptsache werden und es nicht als natürliche Folge des richtigen und schnellern Lautirens zu Tage kommen läßt, der wird dadurch langsamer vorwärts kommen und durch Unmethode dem Kinde nachtheilig; denn die auf zwei Seiten hingelenkte Aufmerksamkeit theilt sich in zwei verschiedene Aufmerksamkeiten, wird der vorliegenden bezweckten Seite entzogen und so das Lesenlernen in seiner Tüchtigkeit gefährdet."

Dagegen sagt Schulrath O. Schulz: „Es ist eine arge Versündigung an dem Gemüthe und dem Verstande der Kinder, wenn man ihnen einen Lesestoff darbietet, der weder ihrem Verstande etwas zu denken, noch ihrem Gemüthe eine Anregung giebt." Dieser Ansicht gemäß beginnt der zweite Theil der Handfibel von O. Schulz mit kleinen Gebeten.

Bei weitem weniger weichen von einander ab die Meinungen der Methodiker, die sich in neuster Zeit über die Sache geäußert haben.

A. Böhme beginnt „das Lesen ganzer Sätze mit Beschreibungen", deren Inhalt den Kindern durch die früher dagewesenen Sprachübungen bekannt ist, „damit das Kind verstehe, was es lesen soll". „Wenn sie (die Beschreibungen) auch für das Kind weniger unterhaltend sind, als Erzählungen, so lernen sich letztere doch zu leicht auswendig; sie dürfen also auf der Stufe, wo es sich noch um Beseitigung der technischen Schwierigkeiten handelt, nicht zu häufig vorkommen." — „Die Beschreibungen haben, so lange es sich noch um Erwerbung der Lesefertigkeit handelt, einen wesentlichen Vorzug vor Geschichten, welche die Kinder, weil sie ihre Phantasie mehr anregen, zu leicht auswendig lernen, ohne daß sie der einzelnen Wörter, geschweige der Bestandtheile derselben, sich bewußt werden. Hin und wieder mag eine Erzählung, deren die Fibel gegen das Ende eine ausreichende Anzahl bringt, zur Belohnung zwischen die Beschreibungen geschaltet werden."

H. Fechner sagt mit Bezug auf den zweiten Theil seiner deutschen Fibel und das sich daran schließende erste Lesebuch: „Den Lesestoff bilden überwiegend Erzählungen, Gedichte und Märchen, wenn auch selbstverständlich die Beschreibung in einer Reihe von Stücken vertreten ist. Gerade auf dieser Stufe ist viel Selbstübung nöthig, wenn die Lesefertigkeit erreicht werden soll, und deshalb scheint mir das Lesebuch viel derartiges bringen zu müssen, was das Kind anspricht und zur Selbstthätigkeit auch außer der Schule anregt. Ich habe mich bemüht, nur solche Stücke auszuwählen, die ihrem Inhalte nach den Kindern interessant und in der Form schön sind. Daß Hey, Güll, Hoffmann von Fallersleben, die Brüder Grimm, Reinick, Curtmann die meisten Beiträge geliefert haben, wird erklärlich finden, wer die Dürftigkeit unserer Jugendliteratur kennt."

Schließlich sei hinzugefügt, was Diesterweg an dieser Stelle über die Behandlung des Fibelstoffes äußert.

„Durch alle diese Uebungen soll das Kind die Lesefertigkeit erlangen. Dieses nannten wir oben das mechanische Lesen. Es besteht in der Uebung, Reihen von Buchstaben schnell zu übersehen und die entsprechenden Laute mit Geläufigkeit auf dem Mundinstrument angeben zu können. Damit wird nicht verlangt, daß der Lehrer gar nicht nach der Bedeutung der Wörter oder nach dem Sinn der Sätze, welche das Kind lieset, fragen solle; vielmehr setzen wir dieses voraus. Aber es braucht nur beiläufig zu geschehen, nur da, wo unbekannte Wörter erscheinen, und das Halten auf Fertigkeit darf dadurch nicht zu sehr unterbrochen werden. Denn das Ziel des Lesens auf der untersten Stufe ist die Lesefertigkeit. Es wird aber da verweilt, wo ein Laut nicht vollständig richtig und scharf angegeben wird, oder das Verständniß ein Verweilen verlangt. Wo die Schüler die Tonstärke, wo die Tonschwäche gebrauchen, wo die Stimme heben, wo senken, wo pausiren sollen, wird ihnen durch Uebung, durch Vor- und Nachmachen und einfache, gelegentliche Bemerkungen angedeutet und eingeübt. Das rasche und sichere Können, kurz die mechanische (d. h. nicht geistlose) Lesefertigkeit ist auf der untersten Stufe das Hauptziel. Man lasse sich durch den bisher gebrauchten Ausdruck: mechanisches Lesen — nicht zu dem Irrthum verführen, als sei die Thätigkeit des Lernenden dabei ein blindes Nachahmen, ein unbegriffenes, verstandloses Treiben. Nichts weniger als das. Das Kind schaut überall an, sowohl mit dem Auge als mit dem Ohr, es empfängt Gesichts- und Gehör-Anschauungen; man sagt ihm nicht gemachte Abstraktionen vor, sondern es macht sie selbst und behält sie darum lebenslänglich, es ist in jedem Augenblicke fähig, sie wieder von Neuem zu machen; es zergliedert und verbindet — es ist selbstthätig. Die Kunst des verständigen, psychologisch-pädagogisch verfahrenden Lehrers besteht darin, das Kind, wie Graubach in seiner Fundamentallehre (Seite 98 oben) verlangt, zu seinem eigenen Erzieher und Lehrer zu machen. „Auch in dem Leseunterricht liegt Wissenschaft, auch der Leselehrer und Dorfschulmeister bedürfen und erfreuen sich der Wissenschaft, wenn sie nicht zur Klasse der Tagelöhner gehören wollen und sollen. — Das Lesenlernen und Lehren erfordert wenig Geduld und nur Verstand; wo Geduld nöthig wird, da ist das Lesen schon verdorben oder die Ungeduld lächerlich. — Dem Kinde eine Verstandeskunst aneignen, in dieser Aneignung die Verstandeskräfte auf naturgemäße Weise in die strengste, gebundenste und doch freie Thätigkeit zu setzen, den erhebenden Fortschritt und den Werth solches Thuns freudig gewahr werden, das giebt dem Geiste der Kinder und dem eigenen eine ganz andere Erhebung, als so manches dafür gesuchte leere Surrogat. — Lehre das Kind so lesen, daß es wie von selbst lernt, daß der Lehrer es nur auf diesen Weg hinsetzt und es darauf nur begleitet und leitet! — Daß das Lesenlernen, trotz Meinung und hergebrachter Autorität, kein Mechanismus ist, sondern eine reine, tief bildende Elementarthätigkeit des Verstandes, daß es bei rechter Behandlung ein erfreuliches Lernen und Lehren, eine Gewinn- und Kraft-gebende Thätigkeit ist, lehrt die Erfahrung bei rechtem Thun. — Das (mechanische) Lesen ist ein Gehen, das zu einem schnellen Laufen werden soll. — Wenn das Kind beim Lesen stockt, so darf man ihm

nicht durch Worte oder Winke darauf helfen, sondern nur die Sache noch einmal anschauen lassen; denn nur dadurch wird es auf den Weg gesetzt, seine eigene Anschauung zur Vorstellung zu erheben, sein eigener Lehrer zu werden und selbst zu thun, was nöthig ist. Wird ihm aber, ohne die wiederholte Anschauung, mit Worten geholfen oder darauf geholfen, so wird abstrakt geholfen, als positiv für das Gedächtniß, was es anders sich aneignen muß; es wird nachschwatzen gemacht zur Verhinderung seines schnellen und freudigen Fortschritts." —

Das Lesebuch.

A. Das erste Lesebuch.

In wie weit das erste Lesebuch von dem zweiten Theile der Fibel getrennt oder mit diesem verbunden und in demselben zugleich gegeben ist, das wird theils von dem Umfange und der Art der in diesem Theile der Fibel gegebenen Lesestücke, theils von der Organisation der einzelnen Schule abhangen. Im Allgemeinen wird man in dieser Beziehung als Norm aufstellen können: Ist es möglich, für jede Lesestufe einen besonderen Theil des Lesebuchs zu beschaffen, so ist es für die Sache selbst, — so wie für die Belebung der Lernlust in den Kindern um so besser. Das wird im allgemeinen als richtig angenommen, daß das auf die Fibel folgende erste Lesebuch als der Unterstufe zugehörig zu betrachten ist, auf der die weitere Erreichung der (mechanischen) Lesefertigkeit noch immer die Hauptsache bleibt. Wir können uns daher im Ganzen auf das beziehen, was über die Behandlung des zweiten Theils der Fibel ausgeführt worden ist, und wir dürfen uns damit begnügen, ergänzend das gewichtige Urtheil hinzuzufügen, welches Dr. Paldamus in der Einleitung zu dem ersten Theile seines deutschen Lesebuchs (Untere Stufe. Erster Cursus) nach dieser Richtung hin abgiebt: „Als das Hauptziel des Unterrichts auf dieser Stufe erscheint selbstverständlich

die Vervollständigung, Sicherung und Uebung der Lesefertigkeit.

Halte es Niemand für Pedanterie, daß dieser elementarsten aller Forderungen, daß der Schüler geläufig lesen lerne, überhaupt Erwähnung geschieht. Wird doch thatsächlich selbst dieses einfachste Ziel oft nicht erreicht! Man gebe nur einmal eine Broschüre oder ein Zeitungsblatt selbst unter Erwachsenen, geschweige denn unter Schülern herum, und zumeist wird sich einer oder gar mehrere finden, denen sogar die mechanische Lesefertigkeit abgeht. Die Schulerfahrung lehrt, daß diese Fertigkeit frühzeitig gewonnen werden muß, wenn nicht bis in die obersten Schulstufen hinauf und somit in das spätere Leben hinein, die Unbehilflichkeit im Lesen fortgeschleppt werden soll. Darum muß der Leseunterricht in den unteren Klassen die Hauptsache der deutschen Stunden sein: es muß alle Tage und darf nicht zu wenig gelesen werden. Dabei gebührt die größte Sorgfalt dem lautrichtigen Lesen, was gar keine so leichte Sache ist. Schon die Vorstufe wird sich ein großes Verdienst erwerben können, wenn sie — und vielleicht mehr als öfters geschieht — recht großes Gewicht auf die richtige Lautbildung durch die Sprachorgane legt.

Wir wollen den Lehrern nicht zumuthen, wissenschaftliche Anatomen und Physiologen zu werden, um dann Elementarleseunterricht zu ertheilen, aber ohne alle Kenntniß des Sprechprozesses und der Thätigkeit der Sprechorgane bei der Bildung der einzelnen Sprachlaute scheint es doch nicht möglich, allen Forderungen eines guten Leseunterrichtes zu genügen.*) Von einer solchen Kenntniß aus wird die methodische Ordnung der ersten Leseübungen manches Licht empfangen, und neben der Förderung des ganzen Gebietes wird der einzelne Schüler in Bezug auf provinzielle Eigenthümlichkeiten und individuelle Schwächen Beachtung und Unterstützung finden. Daß lautrichtiges Lesen auf das richtige Sprechen überhaupt und auf das Schreiben, daß es auf die überaus wichtige Bildung des Sprachgehörs und damit auch des Sprachgefühls wirken muß, leuchtet wohl jedem ein. Aber es dürfte auch an eine Bildung des Sprachorganes zu denken sein, die sich demnach von aller Künstelei frei erhalten könnte. Denn auch die menschliche Stimme ist ja, und nicht bloß für den Gesang, der Bildung fähig, und wie die Thätigkeit der Glieder durch weise Leitung und Uebung zur Zweckgemäßheit und Schönheit geführt werden kann, so auch der Gebrauch der Sprachwerkzeuge. Wenn wir an einem wohlklingenden Organe und einer lautrichtigen Aussprache unser hohes Wohlgefallen haben, wenn wir bei der Erlernung der französischen Sprache uns um eine „reine Aussprache" förmlich abängstigen: warum soll uns bei der Muttersprache nicht die hier viel berechtigtere Rücksicht leiten? Warum sollen wir nicht das Sprechorgan als ein bildungsfähiges Material betrachten und dasselbe zum Wohlklang zu entwickeln suchen? Freilich ist der Wohlklang zum guten Theil Naturgabe, aber ein Theil der uns oft unangenehm berührenden Mißklänge ist doch wohl mit auf Mangel an Beachtung dieses Momentes beim Lesen und Sprechen zu setzen. Wenn wir daher die Lautrichtigkeit des Lesens auf dieser Stufe betonen, so bringen wir eine Seite zu größerer Geltung, deren Pflege dem übrigen Zwecke des deutschen Unterrichts einigen Aufschub bereiten möchte. Aber in sofern wohl nur scheinbar, als diese Zwecke dadurch mittelbar wieder nachdrücklich gefördert werden.

Als einen leisen und freundlichen Wink fügen wir die Warnung vor zu lautem, fast in das Schreien übergehendem Lesen und Sprechen, sowie vor der nicht minder beliebten Sparsamkeit im Stimmaufwande bei und wiederholen den Hinweis, daß dem Lehrer selbst niemals das Gefühl abhanden kommen dürfe, daß er auch in diesen Stücken das Muster seiner Schüler sein müsse.

Ist nun schon des lautrichtigen Lesens wegen Langsamkeit und Besonnenheit nöthig, so auch um des andern Zieles willen, daß inhaltsmäßig gelesen werde. Diese Forderung ist selbstverständlich vor allem Mißverstand zu hüten. Jenes, das lautrichtige Lesen, kann äußerlich gelernt werden, das logische (inhaltsrichtige) kommt von innen

*) Recht beachtenswerth ist die Abhandlung des Oberlehrers Rudolf über die Aussprache des „g". Dieselbe ist abgedruckt in Herrigs „Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literatur." XX. Jahrgang, 38. Band. Braunschweig bei Westermann. 1865.

Ebenso empfehlen wir zum Studium für den Lehrer: „Der mündliche Vortrag. Von Roderich Benedix. Erster Theil: Die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen. Leipzig bei J. J. Weber. 1859." Auf den zweiten und dritten Theil dieses sehr beachtenswerthen Werkes kommen wir beim logischen und ästhetischen Lesen zurück.

heraus, es ist die nothwendige Folge der Erkenntniß. Selbst die Regeln, die in dieser Beziehung (in Bezug auf die Betonung der Stammsilben und Hauptbegriffswörter des Gedankens) gegeben werden können, haben genau genommen hier keinen sonderlichen praktischen Werth, am wenigsten für den, der erst lesen lernt. Wir würden rathen, auf dieser Stufe davon möglichst abzusehen. Denn schon durch das besonnene, langsame, laute und deutliche Lesen bemächtigt sich das Kind des Inhaltes des gelesenen Stückes oder Abschnittes. Indem es dann das Gelesene von einem anderen Schüler wiederholen hört, prägt es sich diesen Inhalt noch fester ein. Kommt nun noch die Hilfe des Lehrers in der Besprechung und Erläuterung des Lesestückes hinzu, so wird, wenn das Stück nicht völlig außerhalb des Gesichtskreises des Kindes liegt, jedes Kind des Inhaltes Herr sein.

Diese innere Aneignung des Lesestückes zu unterstützen, ist Sache der Besprechung und Erklärung. Es bedarf kaum eines Wortes darüber, daß sie sich in engen, der Altersstufe angemessenen Grenzen zu halten hat. Von einer verständigen Durchdringung des Lesestückes, wie sie dem Erwachsenen möglich ist, kann wohl keine Rede sein. Vielmehr ist die Art und Weise, wie sich das Kind Gehörtes oder Gelesenes aneignet, eine wesentlich andere, nicht sowohl durch Reflection vermittelt, sondern unmittelbar. Diese Unmittelbarkeit, welche mit der Stärke der Aneignungsfähigkeit in engem Zusammenhange steht, ist noch nicht gestört worden, und sie wird durch nichts mehr gestört, als durch ein nüchternes, sich lediglich an die Verstandesthätigkeit wendendes Breittreten des Lesestückes.

Lasse man darum das Lesestück nach Inhalt und Form möglichst unmittelbar wirken und komme nur mit Vorsicht und ohne großen Apparat zu Hilfe.

Diese erklärende Zuthat auf das richtige Maß zu beschränken und, so zu sagen, die Fühlung an dem Kinde nicht zu verlieren, wird nichts ersprießlicher sein, als wenn der Lehrer das Lesestück selbst durch und durch kennt, wenn er seiner nach Inhalt und Form völlig Herr ist. Nur den Ungeübten wird — und auch diesen mehr in oberen Klassen — dann hie und da die Versuchung beirren, seinen ganzen Apparat anzubringen; der Erfahrene wird in ihm nur die Möglichkeit gegeben sehen, überall zur Hand zu sein, wo ihm das Bedürfniß des Kindes entgegentritt. Da ist denn freilich zu befriedigen und zu geben von dem, was man hat, und darauf wirklich gerüstet sein, will oft mehr sagen, als Mancher denken mag. —

Das mündliche Wiedergeben der einzelnen Lesestücke, namentlich solcher, die besonders werth sind, dauernd im Geist und Gemüth des Kindes zu haften, ist eine ebenso bekannte, wie treffliche Uebung. Nur dehne man sie nicht auf alle Lesestücke aus, damit der Zweck der Lesefertigkeit nicht beeinträchtigt werde.

Das Zerlegen des Stückes in seine einzelnen Theile, die Zergliederung des Inhalts, so wichtig und nützlich auf späteren Stufen, gehört noch nicht hierher und scheint nur da zulässig, wo durch die Länge oder die eigenthümliche Anlage des Lesestückes dem Kinde die Bewältigung des Inhalts erschwert wird.

Gedichte auswendig lernen zu lassen, wird auf dieser Stufe weniger nöthig sein, als auf den späteren. Das Gedächtniß ist bei Kindern dieses Alters weit weniger der unausgesetzten besonderen Uebung bedürftig als in späteren Jahren; vielmehr ist die Gedächtnißthätigkeit an sich schon vorwiegend. Damit soll jedoch die Memorirübung nicht ganz ausgeschlossen, sondern nur beschränkt werden, wie denn überhaupt das viele „Auswendiglernen" dem weit nöthigeren „Inwendiglernen" in unseren Tagen genug Abbruch thut.

Was endlich die Uebung des schriftlichen Ausdrucks betrifft, so hat diese Unterrichtsstufe damit noch nichts zu schaffen: wir rathen, davon gänzlich abzusehen und dem Lesen und Sprechen dafür desto mehr Zeit und Sorgfalt zuzuwenden. Die Schüler mögen aber kleine Abschnitte der Lesestücke abschreiben, und es dürfen kleine orthographische Uebungen (namentlich zu Gunsten gleich und ähnlich klingender Wörter) dann und wann vorgenommen werden."

Hier möge sich dasjenige anreihen, was wir über die

Berechtigung und Anwendung des Buchstabirens

innerhalb des Leseunterrichts als Ergänzung des oben unter der Frage: Soll das Buchstabiren überhaupt nicht geübt werden? bereits Angeführten noch zu sagen haben.

Alle Aufschreibungen, wie sie innerhalb des methodischen Ganges bis zum Lesen zusammenhängender Lesestücke vorgekommen, sind ausgeführt worden, ohne daß man sich dabei der Buchstabennamen bedienen durfte. Es fragt sich: Wann sollen die Namen der Buchstaben auftreten, und wann soll das Buchstabiren geübt werden?

Manche sind der Meinung, daß der Zeitpunkt zu Buchstabirübungen gekommen sei, sobald man das Lesen zusammenhängender Lesestücke mit den Schülern erreicht habe. Daß dieser Zeitpunkt als der früheste Termin für das Auftreten der Buchstabirübungen gelten muß, das dürfte außer Zweifel sein. Wir sind aber der Meinung, daß Buchstabirübungen, überhaupt die Buchstabennamen, so lange zur Unzeit auftreten, so lange der Schüler beim Lesen noch in der Lage ist, ab und zu ein Wort sich in Gedanken vorlautiren zu müssen, bevor er dasselbe ausspricht. Wir haben deshalb das Buchstabiren aufgeschoben bis zu dem Zeitpunkte, wo kleine orthographische Uebungen auftreten, wo es sich um den großen Anfangsbuchstaben beim Anfang der Sätze und bei Substantiven, um Unterscheidung ähnlich klingender Wörter, um die aufmerksame Betrachtung der Wörter, die nicht lautgemäß geschrieben werden, handelt, mit einem Worte: wo der Unterricht die klare und bewußte Unterscheidung von Laut und Buchstabe fordert. Dieses ist der Fall, wenn die Schüler die Fibel absolvirt und das erste Lesebuch in Gebrauch genommen haben. Dann aber muß planmäßig buchstabirt werden, und wir haben pädagogischerseits nichts dagegen einzuwenden, wenn selbst die Reihenfolge des A B C mit Hülfe der bekannten Melodie „a b c d e f g" den Kindern eingeprägt wird. Es ist viel darüber gestritten worden, ob dem Auge oder dem Ohr die Hauptthätigkeit bei der Orthographie zukomme. Wir wollen in Bezug auf diese Frage hier nur hervorheben, daß nach der Schreiblese-Methode zunächst das Ohr vorzugsweise in Anspruch genommen wird, weil dem Schüler stets die Forderung gestellt

wird, die Laute, die er in einem Worte als Bestandtheile desselben hört, durch die entsprechenden Buchstaben darzustellen. Allerdings wird sich der Schüler auch die Physiognomien der Normal-Wörter und Sätze einprägen; aber in durchaus planmäßiger Weise wird das Auge erst dann die Hauptstütze der Rechtschreibung, wenn bei den Buchstabirübungen absichtlich auf den Unterschied zwischen dem Laut und seiner Bezeichnung und die hierbei auftretenden Verschiedenheiten aufmerksam gemacht wird.

Am passendsten werden die Buchstabir-Uebungen mit den Dictir-Uebungen verbunden. In welcher Weise dieses geschehen soll, ist Sache der Manier, und es giebt dafür keine bestimmte Norm. Indeß muß grundsätzlich festgehalten werden, daß das Buchstabiren besonders gelehrt und geübt sein will. Am rathsamsten ist es, mit bekannten, lautgemäß geschriebenen Wörtern und Sätzen zu beginnen.

Erst später treten Andersschreibungen hinzu, und dann kommt es allerdings darauf an, daß der Schüler Rechenschaft darüber geben könne, durch welche Buchstaben z. B. der Laut i bezeichnet werde in: dir, lieb, ihn, zieht u. s. w. Als Regel für die ersten Dictir- und Buchstabirübungen dürfte die zwiefache aufzustellen sein: 1. Das Pensum sei von geringem Umfange, werde aber gründlich behandelt und in sorgfältiger Schrift ausgeführt. 2. Man sei bestrebt, von vornherein Fehler zu verhüten. Für das Abschreiben gilt dasselbe. Auch dieses muß gelehrt und vielfach in der Klasse geübt werden. Dabei lernen die Schüler auch die Interpunctionszeichen kennen und benennen. — Für das Verfahren im Einzelnen läßt sich allgemein Gültiges nicht aufstellen. Wenn wir z. B. rathen: der Lehrer sage beim Dictiren jedes Wort nur ein Mal; ein bestimmter Schüler spreche dasselbe laut und deutlich nach; ein dritter Schüler buchstabire es, oder die Schüler thun es der Reihe nach, indem jeder ein Wort buchstabirt — so ist damit nur eine Weise angegeben, von der nicht einmal behauptet wird, daß sie die beste sei; aber allgemeinere Geltung dürfte der Rath zu beanspruchen haben: der Lehrer verfahre nicht heute so und morgen anders; er wähle ein bestimmtes Verfahren und behalte dasselbe bei. Die kleinen Schüler gewinnen dadurch an Sicherheit und lenken dann ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Sache selbst, die sie in Anspruch nehmen soll.

B. Das Lesebuch überhaupt.

Der Standpunkt, den der „Wegweiser" in der Lesebuchfrage einnimmt, ist noch von Diesterweg selbst präcisirt worden durch eine Abhandlung, die er wenige Monate vor seinem Tode — im März 1866 — bei Gelegenheit der Beurtheilung der Paldamus'schen Lesebücher geschrieben hat, und in der er sich folgendermaßen ausspricht.

„Selbstverständlich ist der Hauptzweck der Einführung und des Gebrauchs des Lesebuchs das Lesen, lautes (nicht zu lautes), deutliches Laut-, Silben-, Wort- und Satz- (sprach-) richtiges Lesen (nach den dem Lehrer bekannten und von ihm geübten Regeln des Accents, der Melodie und des Rhythmus) — bis zur vollendeten, das Ohr ansprechenden Fertigkeit, eine Geschicklichkeit oder Kunst, die nicht hoch genug angeschlagen werden kann, in der wir zwar, mit früheren Leistungen verglichen, in den Schulen (oft zum Bewundern von Ausländern,

welche fortgeschrittene Schulen besuchen) enorme Fortschritte gemacht haben, worin aber immer noch viel zu leisten ist. Wie eine schöne Handschrift, so ist schönes Lesen eine Zierde für jeden Menschen.

In dieser Beziehung herrscht unter den Lehrern allgemeines Einverständniß.

Geht man aber an den Inhalt des Lesebuchs, so stellt sich Verschiedenheit der Meinungen ein.

Uebereinstimmend fordert und findet man zwar in demselben poetische und prosaische Stücke, theils mit deutschen, theils mit lateinischen Lettern gedruckt, die Differenz beginnt aber

1) bei der Frage, ob der Verfasser eines Lesebuchs die Lesestücke selbst verfertigen, oder von Muster-Schriftstellern entlehnen solle. Ich bejahe den letzteren Theil dieser Alternative, jedoch mit der Zulassung, daß, wenn ein Verfasser, gleich Curtmann, die Gabe populärer, ächt volksthümlicher Darstellungsweise besitzt, er auch von dem Seinigen hinzuthun möge.*)

2) Soll der Inhalt des Lesebuchs auf kirchlich-confessionelle Unterschiede Rücksicht nehmen und danach die Zweckmäßigkeit der Aufnahme der Lesestücke beurtheilen und bemessen?

Diese Frage bin ich zu verneinen geneigt, sowohl deßwegen, weil in der Regel Kinder von Eltern verschiedener Confession in den Schulen beisammen sitzen, wenigstens sitzen können, als auch darum, weil nach meiner Meinung der Inhalt des Lesebuchs neutraler Natur, folglich zu allgemeinem Gebrauch dienlich, sein soll; endlich darum, weil durch den Religionsunterricht hinreichend für jede Confession gesorgt wird. Das Lesebuch soll das allgemein Wahre, Gute und Schöne in entsprechender Form darstellen.**)

Einschneidender tritt die Verschiedenheit der Ansichten hervor, wenn wir die Frage aufwerfen: Soll das Lesebuch noch zu andern Dingen, zu andern Uebungen, zur Förderung anderer Lehrgegenstände benutzt werden?

---

*) **Allgemeine Bestimmungen** des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen: „Unter diesen (den einzuführenden Lesebüchern) verdienen diejenigen den Vorzug, welche in ihrer Form korrekt sind und auch in den geschichtlichen und realistischen Theilen nicht eigene Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete geben, und welche sich von kirchlichen und politischen Tendenzen frei halten."

**) Ebendaselbst: „Für Schulen, welche von Kindern verschiedener Confessionen besucht werden, sind möglichst nur solche Lesebücher zu wählen, die keinen eigentlichen konfessionellen Charakter haben. Aus den bereits eingeführten Lesebüchern sind die Sprachstücke konfessionellen Inhalts in den Religionsunterricht zu verweisen."

A. Engelien und H. Fechner. (Deutsches Lesebuch. II. 1873.) „Da das Lesebuch seine Aufgabe durch Darbietung mustergiltiger Sprachstücke nicht erschöpft, sondern auch dazu bestimmt ist, an der erziehlichen Arbeit der Schule mitzuwirken und den in den einzelnen Lehrstunden dargebotenen Wissensstoff angemessen zu ergänzen, so sind bei der Auswahl der Stoffe religiöse und nationale Gesichtspunkte neben dem unterrichtlichen maßgebend gewesen. Mit Vorbedacht ist jedoch alles Konfessionelle vermieden, und nirgend hat das Streben geleitet, für die realistischen Fächer vollständige Lehrgänge zu bieten."

Zu Gedächtniß-, Recitirübungen — ohne allen Zweifel. Aber auch, außer den oben berührten orthographischen,

3) zu Sprach- (grammatischen, Aufsatz- oder Stil-) Uebungen?

Ebenfalls ohne Zweifel, da wir voraussetzen, daß die Lesestücke stilistische Musteraufsätze der verschiedensten Art sind und sie anschauliche Beispiele zu grammatischen Lehren und Regeln liefern.

Mit diesem Ausspruch bezeichne ich meine Ansicht, daß nicht (wie vielfach gefordert wird, auch nicht einmal in der einklassigen Volksschule) auf allen grammatischen Unterricht verzichtet werden solle, ich fordere denselben, natürlich, je nach der Art und dem Standpunkte der Schule, in engerer oder weiterer Ausdehnung, und ich betrachte den Gebrauch des Lesebuchs als die praktische Anwendung des in besonderen Stunden eingeübten Grammatischen. Es kann und soll überhaupt den Mittelpunkt des Sprachunterrichts darstellen.*)

4) Soll das Lesebuch ein Realbuch sein?

Nein. Gewiß gehören naturhistorische, geographische, geschichtliche und andere realistische Aufsätze in das Lesebuch; aber es soll den speciellen Unterricht in diesen Fächern nicht ersetzen, nur ergänzen, den strengen Unterricht in denselben in Fluß bringen, anmuthige Darstellungen über einzelne Parthien liefern. Die dahin einschlagenden Aufsätze sollen den Horizont des Lesenden erweitern, sollen ihm Genuß bringen.**)

---

*) Dietlein (Deutsches Lesebuch. 1873.) „Das Lesebuch muß, da alle Geistes- und Gemüthsbildung nur durch Wort und Schrift vermittelt werden kann, der Mittelpunkt für die gesammte sprachliche Ausbildung der Schüler sein; oder, um mit den Worten der Preisschrift von Hugo Weber zu reden — es muß das Sprachbildungsbuch der Schule und ihr wesentlichstes Bildungsmittel zur Idealität, Humanität und Nationalität sein."

Dr. Paldamus (Deutsches Lesebuch. II. 1861.) „Besondere grammatische Stunden durch den ganzen Jahres-Kursus durchzuführen, wird nicht nöthig sein, während andererseits ein bloßes Einschalten der grammatischen Belehrung in die Erläuterung der Lesestücke auch nicht ausreicht."

**) Dr. Paldamus (Deutsches Lesebuch. I. 1861.) „Mit vollem Recht ist dem Lesebuch die Pflicht zuerkannt worden, die enge Beziehung des Deutschen Unterrichts zu allem andern in sich darzustellen und somit nicht bloß formvollendete Musterstücke darzubieten, sondern auch den Inhalt sorgfältig zu berücksichtigen; es soll alle realen Unterrichtsgebiete fördern. Dagegen muthet man neuerdings dem Lesebuche, namentlich in der Volksschule, zu, zugleich das Kompendium für den gesammten Schulunterricht zu sein. Was die neuste Zeit der Volksschule in Bezug auf Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre zugesteht, das soll sich an das Lesebuch anknüpfen lassen. Dadurch kann das Lesebuch eine Art Encyclopädie, der Leseunterricht Realunterricht werden. Sowohl im Interesse des Lesebuchs wie des Realunterrichts darf wohl gehofft werden, daß dieses Verfahren sich nicht auf die Dauer erhalte. Auch in der einfachsten Volksschule bedürfen heut zu Tage die den realen Wissenschaften zu entnehmenden gemeinnützigen Kenntnisse eine andere als bloß gelegentliche Pflege. Soll dagegen das Lesebuch den Realunterricht unterstützen und ergänzen, so wird sich das mit der eigenthümlichen Aufgabe des Lesebuchs aufs beste und zweckmäßigste vereinigen lassen."

A. Haesters (Lehr- und Lesebuch. Oberstufe): „Erst dann, wenn der bezügliche Unterrichtsgegenstand (nämlich Geographie und Vaterlandskunde) wenigstens in seinen Hauptzügen und Beziehungen vorher von den Schülern aufgefaßt ist, erst dann können die entsprechenden Lektionen im Lesebuche mit lohnendem Erfolge gelesen werden. Denn nur in dem Grade, in welchem es hierbei von Seiten des Lehrers

5) Soll das Lesebuch in irgend einer Schule den **Mittelpunkt alles Unterrichts** und aller Unterweisung abgeben?

Das ist unmöglich — wie könnte der Rechenunterricht, der Unterricht in der Raumlehre, der Zeichenunterricht u. s. w. an das Lesebuch angeschlossen werden? Folglich soll es nicht sein, und wenn es bei gewissen Fächern (Naturgeschichte, Geographie, Geschichte u. s. w.) möglich wäre, auch dann nicht.

Es hieße, für die Fächer, für welche es geschähe, den Sachunterricht an den Wortunterricht anzuknüpfen, erst Wörter zu lehren, dann die Sachen — statt von den Sachen zu deren Bezeichnung überzugehen.

Was überhaupt das Wort und der Begriff des „Anschließens" betrifft, wovon gewisse Afterpädagogen so große Freunde sind, so mache ich auf die Rheinischen Blätter aufmerksam, in welchen ich (17. B. H. 2 des laufenden Jahres) die Virtuosität des Anschließens von allem Möglichen, von dem mit dem Ausgangspunkte Heterogensten charakterisirt habe, wie Hr. Schulrath (ehemalige Seminardirektor) **Bock** in Königsberg (vide das Münsterberger Lesebuch und den neuen Königsberger „Schulfreund" 1865 Nr. 1) dieses, wie ich es dort nennen mußte „vermaledeiete Anschließen" handhabt. Die musikalischen Quodlibets, welche den Meistern in Musik ein Gräuel sind, mögen die Ohren und Nerven des musikalischen Pöbels kitzeln; in Sachen der Erkenntniß aber, in welchen es auf Concentration und Einheit des Stoffes ankommt, entsteht durch jenes gepriesene Anschließen ein pêle-mêle, ein Gemengsel, ein Chaos, das in jedem gesunden Kopfe Grauen und Abscheu erzeugen muß und in dem ohnedies zur Zerstreutheit geneigten jugendlichen Gehirn nichts Anderes als grenzenlose Zerfahrenheit und zur Gewohnheit werdendes Irrlichteliren hervorbringen kann. **In einer** Stunde Einerlei, nicht Zehner- oder Hunderterlei, kein Allerlei ad libitum von Kreuz- und Querfahrten des ludi magister „vom Himmel durch die Welt zur Hölle"! Soll das Lesebuch zu diesem hirnzerrüttenden Verfahren, das Buch, welches dem Schüler ein erheiterndes und belehrendes Lieblingsbuch zu sein die Bestimmung hat, das Buch, durch dessen Gebrauch er sich sammeln lernen, das ihn aus der Zerfahrenheit zur geistigen Concentration, zur Betrachtung einheitlicher Stoffe anleiten soll, mißbraucht werden? Ein unglücklicherer Gedanke ist in paedagogicis wohl niemals an's Licht getreten.*)

---

weniger zu zeigen, zu erklären, ins Gedächtniß zurückzurufen giebt, in eben dem Grade wird der Schüler auch nur befähigt sein, durch das Lesen selbst im Zusammenhange zu empfinden, zu verstehen, zu denken, sich für die neuen Erkenntnisse möglichst richtige Formen anzueignen und sich sprachlich zu vervollkommnen."

*) Dem gegenüber steht auf einem pädagogisch vollständig berechtigten Standpunkte Dr. Otto Lange mit seiner Forderung: **Das Lesebuch soll den Mittelpunkt des Lernstoffes und der Lehrkunst bilden!** Das anregende Schriftchen führt den Titel: „Das Deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lernstoffes und der Lehrkunst. Andeutungen zur Unterrichtskunde von Dr. Otto Lange. Berlin 1863. Rudolph Gärtner."

6) Wie soll es mit den **poetischen Stoffen** des Lesebuchs gehalten werden?

Das braucht dem Lehrer, der für Poesie Sinn hat, das dafür so empfängliche jugendliche Gemüth kennt und, wenn sie dem Alter und dem Sinn der Jugend angemessen ausgewählt ist, ihre tiefen Wirkungen auf Gefühl, Gemüth und Herz beobachtet hat, nicht gesagt zu werden. Nur vor einer Unart und pädagogischen Sünde, die sich immer weiter zu verbreiten scheint — vor der Zerstückelung und Zerpflückung der poetischen Stücke ist auf das Allerernstlichste zu warnen. Es ist, wie alles voreilige Kritisiren, ein heilloses Thun. Gewiß, auch ich bin ein Freund klarer Erkenntniß, hasse die Finsterniß und die Dunkelheit, aber ich gestehe offen, in Betreff poetischer Stücke sind sie mir, wenn diese nur sonst gut sind, Phantasie und Gemüth anregen, für das Edle und Schöne gewinnen, lieber als die zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei.*) —

Nach diesen Bemerkungen und Glossen, die ich nicht weiter vermehren mag, wird es dem Leser, ohne daß ich die Merkmale zusammenfasse, einleuchten, wie das Schullesebuch nach meiner Ansicht nach Inhalt und Form beschaffen, wozu und wie es gebraucht und wozu es nicht gemißbraucht werden soll.

Es versteht sich von selbst, daß, wie bei der Abfassung, so bei der Beurtheilung eines Lesebuches die bestimmte Art von Schulen, die der Verfasser im Auge gehabt hat, als Kriterium und als Maßstab seiner Zweckmäßigkeit aufzufassen ist.

Eine Forderung aber habe ich noch mit besonderer Stärke hervorzuheben. Das **Lesebuch** — und keine Schulanstalt kann ein solches entbehren — **soll ein deutsches Buch** sein, will sagen: es muß ein **patriotisches** Buch sein, sein Inhalt soll vorzugsweise mit vaterländischen Gegenständen bekannt machen und diese — Prosa wie Poesie — in anziehenden Formen darstellen. Ich verwerfe alles hohle Pathos, alle eitle Selbstbespiegelei und Aufschneiderei mit vaterländischen Dingen; aber die Ehren des Vaterlandes, die wirklichen Großthaten seiner ersten Männer, Leute und Land der Väter soll dem jugendlichen Gemüth in den schönsten Formen seiner Dichter und Denker vorgeführt werden. Und ich denke, dazu bedarf es nicht der Ueberhebung über andere Nationen, nur der einfachen Schilderung und der sinnigen Auswahl aus so Vielem,

*) „Es giebt beim Erklären und Besprechen des Lesestückes eine „Zergliederungsschablone", welche auf die Altersstufe und Natur des Kindes keine Rücksicht nimmt und von dem auf so viele Richtungen des Lehrens anwendbare Grundsätze, im Besprechen der Theile das Ganze festzuhalten, vielfach abweicht. Man bedenke, daß der Inhalt des Lesestücks im Ganzen, sowohl nach seinem sachlichen Zusammenhange, als auch nach seiner sittlichen und religiösen Bedeutung, die eigentliche **Lernfreude** des Kindes ausmacht, und hüte sich, dieses Besitzthum durch ein Uebermaß von Erklärungen zu verkümmern. Wenn einmal der lebenswarme Hauch, der den Inhalt des Lesestücks durchzieht, erkaltet ist, dann ist der gemachte Fehler nicht zu redressiren." Dr. Otto Lange.

Dr. **Paldamus**: „Wenn der sachliche Inhalt der Gedichte den Schülern möglichst klar darzulegen und auf einzelne, besonders schwierige oder eigenthümliche Ausdrucksformen hinzuweisen ist, so möchte doch vor einer zu ängstlichen Erläuterung der dichterischen Sprache, vor dem Bestreben, das, was unmittelbar empfunden werden muß, überall zu völlig klarem Bewußtsein zu bringen, gewarnt werden dürfen."

daß der Verfasser, welcher die Wahl hat, auch die Qual hat und sich der Verlegenheit nicht entziehen kann. Wir verzichten auf jedes durch Wortgepränge, durch spreizende Schilderung sich aufbauschendes Gefühl, verwerfen die Großsprechereien an sogenannten „Gedenktagen", und lassen die Sonne mit Asmus, wenn sie nicht erwärmt und belebt, „ohne Thränen auf- und untergehen". Aber das für die Jugend bestimmte Lesebuch muß das nationale Gepräge ganz entschieden an sich tragen, der Trieb nach Einigung in den vaterländischen Angelegenheiten muß erkennbar sein. Der heranwachsende deutsche Mensch soll deutsch erzogen und gebildet werden. Das Erste erwarten wir von den Familien, das Andere von den Schulen — nicht durch Worte und Wortgepränge, sondern durch Schilderung des Thatsächlichen und der Thaten. Hier tritt, mehr als die Geschichte, die so viel des Trostlosen hat, die Literatur in den Vordergrund, dieser unendlich reiche, von keinem Sterblichen auszuschöpfende Born von hoher, erhebender Realität und begeisternder Idealität. Aus ihm soll der deutsche Knabe und Jüngling, das deutsche Mädchen und die deutsche Jungfrau getränkt und genährt werden. Dieses ist eine der edelsten, vielleicht die edelste Bestimmung des deutschen Lesebuchs, dem wir, wie wohl aus Allem erhellt, eine hohe Aufgabe stellen, eine große Mission ertheilen; wir suchen in ihm, namentlich in seinen höheren Theilen eine den Zwecken gemäß nach Zeitläuften oder nach Gattungsarten geordnete Sammlung mustergültig prosaischer und poetischer Stücke zu dem mannigfaltigsten Gebrauch, mehr zum Genuß als zur Erkenntniß, aber doch nicht ohne Erkenntniß, nach Bedürfniß der Altersstufen und der Geschlechtsverschiedenheit, Kenntniß der Poesie und ihrer Arten, Literaturkenntniß durch Literatur, nicht durch Geschichte der Literatur.*)

B. Die zweite Stufe: das logische Lesen.

Die Fertigkeit ist, vorausgesetzter Maßen, so weit erzielt, daß die weitere Ausbildung derselben sich nun von selbst, d. h. ohne weitere Schwierigkeit macht. Wir können daher, ohne ihre Erhöhung aus den Augen zu verlieren, nun auf andere Momente zugleich unser Augenmerk richten.

Es ist die Einsicht, die wir nun nebst der Fertigkeit anstreben wollen: 1) die Einsicht in den Inhalt der Sätze, Perioden und Aufsätze,

*) Allgemeine Bestimmungen 2c. vom 15. Oct. 1872:
„Die Auswahl der einzuführenden Lesebücher ist aus denen zu treffen, welche ein volksthümliches Gepräge tragen und durch ihren gesammten Inhalt den erziehlichen Zweck der Schule fördern."
„Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volksthümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben."
Dr. O. Lange:
„Die Hauptsache bleibt die allseitige Verarbeitung des Lesestoffes, ohne welche weder das Interesse für die Schätze der Literatur dauernd befestigt, noch der ästhetische Geschmack des Schülers zu einer Höhe entwickelt wird, die ihn im späteren Leben vor den Gefahren vergiftender literarischer Erzeugnisse sichert."

welche der Schüler lies't; 2) die Auffassung der Regeln, welche dem Lesen zu Grund liegen, damit er sich, wo möglich, dessen bewußt werde, was er vollzieht. Da diese Momente das Charakteristische des Lesens auf der mittleren Stufe ausmachen, und es in der Erkenntniß des Materiellen und des Formellen, nämlich des Inhalts und der Form, also immer in Erkenntniß besteht, so nennen wir es das logische Lesen.

Das Erste ist also, daß überall der Inhalt der Lesestücke berücksichtigt, in's Auge gefaßt wird. Zu dem Ende nimmt man eine Zergliederung (Analyse) der einzelnen Stücke, der einzelnen Sätze, Wörter u. s. w. vor. Nämlich eine logische, nicht eine grammatische. Man fragt also — denn die Form des Unterrichts ist der Frageunterricht, weil Alles, was in dem Lesebuch vorliegt, gegeben ist, des Schülers Nachdenken also nur geleitet zu werden braucht, zum Selbstfinden — nicht nach dem Subjekt, nicht nach dem Objekt, nicht nach dem Terminativ, nicht nach dem Modus, Kasus 2c., sondern nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist, was von ihnen ausgesagt wird, unter welchen Bedingungen, Verhältnissen, Umständen 2c., so lange fort, bis dem Schüler der einzelne Gedanke, die Verbindung der einzelnen Gedanken und das Ganze klar ist. In Betreff der Worterkenntniß (der Erkenntniß nach dem Wortsinne) ist es von Wichtigkeit, zu unterscheiden, ob ein Wort in eigentlicher oder in uneigentlicher Bedeutung gebraucht ist 2c., kurz, es kann hier an fruchtbaren Bemerkungen verschiedener Art nicht fehlen. Ja der Lehrer hat hier Gelegenheit, sehr vielseitig auf den Schüler zu wirken.

Bei der Zergliederung eines Lesestückes geht man entweder vom Ganzen aus und zu den Theilen über, oder umgekehrt. Sind die Schüler noch schwach, so ist das Letztere das Sicherere. In jedem Falle aber muß die Zergliederung so weit führen, daß die Schüler den Inhalt des Stückes frei, wenn auch vorerst nur größtentheils mit den Worten des Buches, erzählen können. Haben sie so das Einzelne und das Ganze verstanden, dann kann man mit Recht von ihnen verlangen, daß sie auch das Einzelne und das Ganze richtig, mit richtigen Accenten, wie mit Licht und Schatten, in wohlklingender Melodie und mit Verstandespausen vortragen. Denn nur der, welcher die Frage: „Verstehst du auch, was du liesest?" mit Ja beantworten kann, wird überall richtig, wenn auch nicht immer mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein, zu lesen im Stande sein.

Damit dieses auch von der andern Seite befördert werde, so sucht man mit dem Schüler nach den Gesetzen und Regeln, die dem Lesen zu Grunde liegen. Das Vorhergehende bahnt dazu den Weg, weil der Vortrag nach dem Verständniß der Gedanken in der deutschen Sprache, die darum mit Recht eine logische Sprache heißt, die oberste und allgemeinste Regel selbst ist. So findet denn der Schüler, bei einiger Leitung von Seiten des Lehrers, die Regeln:

1) in abgeleiteten Wörtern erhält die Stammsylbe starken, die Ableitungssylbe schwachen Ton (eine Ausnahme);
2) in zusammengesetzten Wörtern erhält das Bestimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten);
3) die starktonigen Sylben werden zugleich in höherem Tone gesprochen;

4) die Sylben der Wörter werden ohne Pausen an einander gereiht;
5) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Aussagewort (Prädikat) in der Regel mit dem Accente belegt;
6) die Bestimmer werden stärker betont als das Bestimmte;
7) der Erzählsatz wird tonsenkig gelesen;
8) der Befehlsatz wird tonhebig gelesen;
9) das Fragewort des Fragesatzes erhält die Tonstärke und die Tonhöhe;
10) zwischen nebengeordneten, gleichwerthigen Bestimmern wird eine Pause gemacht;
11) zwischen einander über- und untergeordneten Bestimmern wird nicht pausirt; und wie die Regeln, von welchen wir hier nur einige beispielweise aufgeführt haben, weiter heißen mögen, bis
12) zur allgemeinen Hauptregel in der ganzen deutschen Sprache: die Sprachtheile, welche den wichtigsten Begriff darstellen, erhalten den Hauptton. Darum eben erhalten in abgeleiteten Wörtern die Stammsylben, in zusammengesetzten die Bestimmungswörter, in Sätzen die Prädikate, in Satzverbindungen diejenigen Sylben, Wörter und Sätze, in welchen ein Gegensatz ausgedrückt ist, den Accent. Der Accent ist der laut werdende Verstand des Wortes und des Satzes.
13) Die Melodie oder der Sprachgesang dient nicht bloß dem euphonischen, sondern auch dem logischen Prinzip der Sprache: der schwebende Ton deutet die Gleichwerthigkeit der Begriffe an, die Nebenordnung; der steigende die Ueberordnung des Folgenden über das Vorhergehende, der fallende die Unterordnung u. s. w.

Aus allem Bisherigen erhellet, daß es beim Lesen auf der Mittelstufe auf Genauigkeit und Präzision in allem Einzelnen ankommt. Nichts wird übersehen, kein Fehler ungerügt gelassen, jeder wird verbessert. Dieses geschieht theils von dem Lehrer, theils von den Schülern. Immer werden zuerst die Schüler in Anspruch genommen, ob sie den gemachten Fehler finden können, oder es wird die Bestimmung getroffen, daß derjenige Schüler, welcher einen Fehler zu bemerken glaubt, den Finger in die Höhe hebt. Ueberall werden die Gründe genannt, warum so und nicht anders gelesen wird, nämlich überall, wo es angeht. In manchen Fällen heißt der rechtfertigende Grund: es ist so Gebrauch. In solcher Weise sind die Lesestunden Stunden der angestrengtesten Aufmerksamkeit. In schlechten Schulen betrachten die Lehrer die Lesestunden als Ausruhestunden; in zusammengesetzten Schulen dieser Art pflegt man den schlechtesten Lehrern den Leseunterricht zu übertragen; es gilt daselbst fast für eine Schande, Lesestunden übernehmen zu müssen.

Wenn demnach auf der vorigen Stufe das kursorische Lesen herrschte, um die Lesefertigkeit zu erzielen, so herrscht auf der zweiten das statarische Lesen, weil es auf durchgängige, logische und phonetische Bestimmtheit ankommt. Und wenn auf jener das Chorlesen mit dem Einzellesen abwechseln mochte, so wird dagegen hier meist nur von Einzelnen gelesen, weil sonst die einzelnen Momente des dynamischen, melodischen und rhythmischen Elements nicht scharf genug hervortreten. Im Allgemeinen gilt für das Chorlesen die Regel: Alles wird vorher so lange von Einzelnen gelesen, bis der Ausdruck vollkommen genügend ist. Sonst hat

der Chor kein Muster vor sich, das er nachahmen soll. Und es gilt ganz allgemein und durchgängig hier die Regel: Es wird bei dem Einzelnen so lange verweilt, bis es gut geht. Darum wird manches Wort, mancher Satz zehn- und zwanzigmal gelesen werden müssen.*) Denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmal, als wenn zehn Sätze einmal (in einerlei Weise und Manier, etwa in der bekannten, leiermäßigen Schulmonotonie, oder in dem unausstehlichen regelmäßig-leiterförmigen Auf- und Absteigen) gelesen werden. Das Lesen und Vorlesen der Schüler wird zuweilen, besonders da, wo das Gehör der Schüler geschärft werden soll, durch das Vorlesen des Lehrers unterbrochen. Nirgends wird, wie es noch so häufig geschieht, in einem Stücke fort gelesen, ein Lesestück nach dem andern, bis das Lesebuch durchgelesen ist, um dann in gleicher, abschwächender Weise wieder von vorn anzufangen, sondern bei jedem Lesestücke wird so lange verweilt, bis das Ganze in der Darstellung gelingt. Zum Schlusse aller Bemerkungen, Verbesserungen und Regeln wird jedes Ganze im Zusammenhange, ohne weitere Unterbrechung, gelesen, damit die Schüler den Gesammteindruck des Ganzen empfangen. Es erhellet daraus, daß das Lesen nicht für eine leichte Sache gehalten wird, deren fernere Ausbildung in der Schule wie eine Spielerei behandelt werden dürfe, während welcher der Lehrer ruhig umhergehen oder sich ausruhen könne. Vielmehr fordert das rechte Lesen die ganze Kraft des Schülers und die ganze Kraft des Lehrers, die ganze körperliche und die ganze geistige Kraft Beider. Denn der Schüler soll mit voller Stimme und mit wachem Bewußtsein lesen, und der Lehrer überall mit Unermüdlichkeit der Vollendung nachstreben. Nur in solcher Weise sind die Lesestunden Stunden geistiger Gymnastik; die spielende, oberflächliche Weise beim Lesen aber läßt die Schüler in geistigen Schlummer versinken, in dem sie das Geschäft mechanisch betreiben, Laute und Sylben verschlucken, ganze Wörter weglassen oder zusetzen und, anstatt gestärkt, abgeschwächt werden. Dann hat man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei den größten Vorschub geleistet und unsäglichen Schaden gestiftet. Wie in jeder Lektion, also soll auch der Schüler in der Lesestunde seine ganze Kraft aufbieten, damit kräftige und energische Menschen aus der Schule hervorgehen. Dieses wichtige Resultat des Schulunterrichts wird, so weit es von dem Leseunterricht abhängt, aber nur derjenige Lehrer zu erzielen im Stande sein, welcher selbst nur mit denkendem Geiste zu lesen gewohnt ist und den Regeln des Lesens nachgeforscht hat. Was Einer nicht selbst hat und besitzt, kann er natürlicher Weise auch in Andern nicht erzeugen. Darum fällt auch in den Schulen der Apfel nicht weit von dem Stamme.

*) Göthe: „Wenn das Publikum ein gutes Stück zwanzig Mal sehen wollte, so brauchte der Autor nicht zwanzig neue zu schreiben, um sich zwanzig Mal zu wiederholen.“ Riemer (Mittheilungen über Göthe I, S. 210) fügt bei: „Die Menschen sind nie zufrieden mit dem Vorhandenen, sie wollen immer etwas Anderes, das doch im Grunde immer dasselbe sein soll, dieselbe Kouleur in einer andern Farbe.“ Wir Lehrer wollen unseren Schülern das Gegentheil dieser Unart aneignen durch Verweilen bei demselben Guten, Durchkosten desselben, Nährung des Geistes an demselben. Der Uebersättigung wird vorgebeugt durch die stets lebendige Frische und neue Behandlung von Seiten des Lehrers.

C. Die dritte Stufe: das ästhetische Lesen.

Hat die Schule, mit Benutzung und Befolgung der bisher gegebenen Regeln und Winke, dem einzelnen Schüler, welcher die beiden ersten Stufen des Leseunterrichts durchgemacht hat, sowohl die Lesefertigkeit, als auch die Fähigkeit: Lesestücke, deren Inhalt in seinen Gesichtskreis gehört, mit richtigem Ausdrucke vorzutragen, angeeignet, so ist an ihm das Wesentlichste der Aufgabe, welche der Zweck des Leseunterrichts stellt, gelöset, und man kann sich in dieser Beziehung mit den Leistungen der Schule zufrieden erklären, selbst wenn die Forderungen der dritten Stufe unbefriedigt blieben. Denn diese will nur die höhere, nicht absolut nothwendige, Vollendung, die Aneignung des Feineren, Höheren des Lesens noch hinzu bringen. Es ist das nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache. Denn es setzt Bedingungen voraus, welche man nicht überall als vorhanden annehmen kann. Jeder gut organisirte Mensch kann fertig und logisch richtig, aber nicht jeder kann ästhetisch schön lesen lernen. Manchem ist dazu die Biegsamkeit und der Wohllaut der Stimme, manchem der feinere geistige Sinn versagt. Um nämlich alle Feinheiten, welche in einem gelungenen, von einem geistreichen, tief fühlenden Schriftsteller in den Stunden des höheren geistigen Lebens, des geistigen Zeugens, verfaßten Lesestücke theils offen zu Tage liegen, theils versteckt enthalten sind, in sich aufzunehmen, und sie nach der Aufnahme in die lebendige Rede zu fassen, damit die Hörenden davon berührt werden: dazu gehören eigenthümliche Anlagen und ein Grad der Ausbildung des Geistes und des Gemüthslebens, welche man nicht gerade sehr häufig vorfindet. Auch wäre die Forderung, daß man in **jeder** Stunde des bewegten Schullebens zu solcher Auffassung und Darstellung fähig sein sollte, offenbar eine ungerechte. Es sind Stunden geistiger Weihe, ruhiger, besonnener Sammlung des Gemüths, aber darum auch für den Darstellenden, wie für den Hörenden, Augenblicke geistiger Erquickung. Man muß **zwischen** den Zeilen zu lesen verstehen, um die Tiefe mancher Lesestücke zu erschöpfen, und eine hohe Erregbarkeit des ganzen Geistes sich angeeignet haben, um alle Empfindungen, Gefühle und leisen Anklänge, welche den Schriftsteller belebt haben und die er in der Sprache, weniger in Worten, als in Wendungen, Uebergängen und Verbindungen niedergelegt hat, nachzuempfinden und sie auf Andere übertragen zu können. Man denke z. B. an manche unübertreffliche Lesestücke, wie wir sie von **Jean Paul**, **Hebel**, **Novalis**, **Herder**, **Krummacher** und Anderen besitzen, und man wird wissen, was wir meinen. Lesestunden, in welchen wir die obere Klasse unserer Schüler und Schülerinnen mit dem tiefen Geiste dieser Männer berühren, damit die Gedankenfülle, der humane, edle Sinn und die sittlichen Gesinnungen dieser deutschen Männer in ihre Seelen, in Geist und Gemüth, in die Tiefe ihrer Gesinnungen übergehen, sind (ohne alle Schwärmerei sei es gesagt!) wahrhaft geistige Erquickstunden, in welchen man sich dem Göttlichen verwandt, und über die dunkele Erde zum lichten, reinen Himmel emporgehoben fühlt. Man **nährt** in ihnen den Geist der Schüler, was auch Religion, ja ein wesentliches Stück derselben ist.

Wer den Ton, in welchem ein Mensch spricht, für etwas rein Aeußerliches halten sollte, würde sehr irren. Er hängt mit der innern Beschaffenheit des Individuums auf's Engste zusammen. Rohe Menschen

— roher Ton, wie umgekehrt. Die innere Unkultur giebt sich deutlich durch die Unkultur der Sprachorgane zu erkennen. Als Hauptarten würde ich in dieser Beziehung unterscheiden: den maulfaulen, trägen, schleppenden Ton — das Zeichen der Geistesträgheit; den spitzen, schneidenden, gellenden Ton — der Ausdruck des tückischen, liebeleeren Herzens; den massiven, plumpen, ungeschlachten Ton — die Signatur der Gemeinheit. Wahre Bildung geht von Innen aus und sie veredelt nothwendig den Ton; aber auch die Kultur des Aeußern wirkt auf das Innere zurück. Beides steht in nothwendiger Wechselwirkung. Göthe's Wort gilt: „Nichts ist außen, nichts ist innen." Ein untrügliches Zeichen der Selbsterziehung und der Beherrschung des Leibes und seiner Zügelung ist es, wenn ein Mensch die ihm anerschaffene grobe Leiblichkeit (schwere Zunge, dicke Lippen, plumpe Aeußerlichkeit überhaupt) zu wohlklingender, innerlich anmuthiger Rede gezwungen hat — ein Triumph des Geistes über die Materie. „Sprich, damit ich dich sehe!" Die Sprachbildung ist darum wahrlich eine wahrhaft geistige Gymnastik. Daß unter ihr hier etwas ganz Anderes verstanden wird, als Orthographie, Satzkenntniß u. s. w.; daß diese natürlich aber auch dadurch nicht ausgeschlossen werden, versteht sich von selbst. So viel aber steht fest: Rohheit im Sprechen (monotones Geleier, Mangel der Accente, Lispeln oder Schreien, unorganisches Lautiren und Pronunziren u. s. w.) ist das sichere Zeichen eines Mangels an Bildung innerhalb und außerhalb der Schule. Den Salonton überläßt der Lehrer denen, die in Salons leben; aber wahre Sprachbildung ist und bleibt sein stetes Augenmerk. Wer den rohen Dialekt seiner Heimath überwindet und die hochdeutsche Sprache in seine Gewalt bekommt, veredelt seine Natur unausbleiblich. — —

Doch wir wollen die Anforderungen an uns und unsere Lehrer nicht zu hoch spannen. Wir wollen beim Gewöhnlicheren stehen bleiben. Dazu rechnen wir, daß der Lehrer sein Gefühl für das Edle und Schöne in Gesinnungen und Lebenssituationen ausgebildet habe, daß er mit den Gefühlen und Affekten des menschlichen Herzens (im guten Sinne des Wortes) bekannt sei, daß er die Musik einer hochgesinnten Menschenseele nachzuempfinden und in leisen Anklängen durch Laut und Miene vor Schülern, die zur Bildung der Humanität in ihnen um ihn versammelt sind, wiederzugeben vermöge und sich des geistigen Gehaltes seines Lebens in dem Grade bemächtigt habe, daß er in den Lesestunden mit der ganzen Reife seiner Bildung seinen Schülern gegenüberstehe. Denn in solchen Stunden kann der Lehrer als ganzer Mensch auf die Zöglinge einwirken, mit Allem, was er denkt, empfindet, will. Hier, wie in den Stunden, die wirklich Religionsstunden sind, thun sie Blicke in den Grund seines Lebens, was ihn in der Tiefe der Seele bewegt und belebt, was ihn zieht und treibt. Wohl dem, aus dessen Innerstem wenigstens in einzelnen Momenten dem für das Gute empfänglichen, weichen Gemüthe des Zöglings ein Silberblick entgegenleuchtet! Er hat ihm damit ewig Unvergeßliches gegeben*); denn die Seelen berühren sich in solchen Augenblicken. — Doch zurück!

*) Schreiber dieses erinnert sich aus seinem ganzen Schulleben einer einzigen Stunde, in welcher der Lehrer sein Gemüth traf; sie ist ihm aber auch unvergeßlich geblieben. — Eine Stelle aus Weiß's Erfahrungen 2c. (Theil II, Seite 115) muß hier stehen: „Die Anregung dessen (beim Lesen), was in dem Gemüth des Schülers zuletzt hinzielt und hinausläuft auf Weltansicht, wenn von Naturverhältnissen die Rede ist, auf Gemeingeist, wenn von menschlichen Angelegenheiten gesprochen wird,

Was nun in solchen, der feineren Ausbildung des Lesens gewidmeten Stunden vorzugsweise auszudrücken ist, es sind die Gefühle, die Regungen des Gemüths: die Gefühle der Liebe, Dankbarkeit, Anhänglichkeit, Freundschaft, Bewunderung, Andacht, Wehmuth, Freude, des rein menschlichen, religiösen Bewußtseins überhaupt. Dazu wird ein Lesebuch für die Oberklasse verlangt, welches eine Sammlung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie enthält. Dieselben bieten den Stoff zu den ästhetischen Leseübungen dar.

Zum Aeußeren (die inneren Anforderungen haben wir bereits genannt) dieser Darstellungen gehört, daß der Lehrer die Schüler auf die verschiedenen Darstellungsweisen durch den gewöhnlichen und höheren Styl der Prosa und Poesie hinweise, sie mit dem Rhythmus und Reim der poetischen Stücke bekannt mache, daß er selbst vorlese und nachlesen lasse, die sinnigeren und innigeren Schüler und Schülerinnen als Mittel zur Erregung der übrigen benutze u. dgl. m. Um stumpfe Schüler auf Sachen, die sie sonst übersehen, aufmerksam und ihnen die Nothwendigkeit einer Uebereinstimmung der äußeren Darstellung mit dem innern Gehalt eines Lesestücks lebendig anschaulich zu machen, lies't der Lehrer zuweilen in ganz falscher, barocker Weise vor, und läßt dann die rechte, treffende Weise versuchen. Daß wir dadurch den Lehrer nicht zu verschwimmender Sentimentalität, nicht zu künstlich geschraubter Manier, nicht zu affektirter, unwahrer Erscheinungsweise veranlassen wollen, bedarf keiner weiteren Ausführung. Solch heilloses Werk wird der Genius der Schule von uns, die wir nur in dem Ernste und in der Wahrheit den Segen des Wirkens des Schulmannes erkannt haben, fern halten. Was man nicht fühlt, soll man auch nicht darstellen wollen, und so stolz darf und soll der Einzelne sein, daß er nirgends, also auch in der Lesestunde nicht, etwas scheinen wolle, was er nicht ist. Näßt der Aufgang der Sonne wirklich nicht unser Auge, nun so lassen wir sie ohne Thränenwasser in Gottes Namen aufgehen; und vernehmen wir den Untergang eines Schiffes mit Mann und Maus ohne Bewegung, nun so wollen wir die Beschreibung davon auch so lesen, wie wir ihren Inhalt empfinden. Hierin etwas zu wenig thun, ist viel besser, als zu viel thun.

III.

Die Lehrmittel für den Leseunterricht.

Die wichtigsten Kenntnisse beim Leseunterricht für den **Lehrer** sind: 1) Kenntniß der Lautlehre, des Lautir- und Schreibleseunterrichts; 2) Kenntniß der Leseregeln; 3) methodische Ansichten über den Gang des Unterrichts.

---

und wenn von der Hand und dem Auge des Unsichtbaren über beiden, auf Gottesahnung und Frömmigkeit — diese Anregungen werden hier noch unterstützt durch die scheinbare Unabsichtlichkeit und Unwillkürlichkeit, mit welcher sie sich an den gewählten Lesestoff wie von selbst anschließen. Sie finden das Gemüth oft mehr für sich bereit und offen, als in den Stunden, wo man es wegen der geflissentlichen Veranstaltung dazu mit größerem Recht meint erwarten zu können. Hat ja doch in unserm Leben das anscheinend Zufälligste und am ungesuchtesten uns Begegnende oft einen bedeutenderen Einfluß auf unsere Stimmung, Gesinnung und Entschließung, als das sorgfältigste Nachdenken und das bündigste Räsonnement."

Die Schriften, die wir deshalb dem Lehrer zum Studium empfehlen, haben wir größtentheils im Laufe unserer Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der Methode des Leseunterrichts namhaft gemacht. Wir dürfen uns daher auf wenige Hinzufügungen beschränken.

1. Die Elementarschule für's Leben, in ihrer Grundlage und in der Steigerung. Von Graser.

Diese Schrift führt nicht nur in die Ideen ihres Verfassers über den Leseunterricht ein, sondern sie behandelt die ganze Aufgabe des Volksschulunterrichts in eigenthümlicher Weise. Sie ist in Betreff des Schreiblese-Unterrichts eine Quellenschrift.

2. Ausführliche Beschreibung einer einfachen Lese-Methode. Von D. H. Stephani etc. Erlangen, bei Palm. 7½ Sgr.

Dieser Schrift ging eine andere von demselben Verfasser: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren", vorher, welche durch die vorliegende, vollständigere unnütz geworden ist. Durch dieselbe hat der Verfasser vorzüglich der Lautirmethode Eingang in die Elementarschulen zu verschaffen gesucht und gewußt. Sie handelt:

I. in dem theoretischen Theile: a) von der Lesekunst überhaupt; b) kurze Kritik der bisherigen Lesemethoden; c) von der Laut- oder Elementarmethode überhaupt; d) von dem einfachen Stufengange der Lautmethode und dem dabei nöthigen Lehrapparate; e) von der Kenntniß der Laute in theoretischer Hinsicht;

II. im praktischen Theile in sieben Stufen von den einzelnen Uebungen im elementarischen Lesen.

3. Leitfaden für den Unterricht im Lesen, nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre zur Belehrung des Lehrers etc., von P. F. Th. Kawerau etc. Zweite Auflage. Liegnitz, bei Kuhlmey. 15 Sgr.

Dieser Leitfaden ist, wie der Titel besagt, für Lehrer geschrieben. Durch denselben sollen sie 1) die Sache kennen lernen, die in dem Lautirunterricht behandelt wird; 2) die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes. Darum zerfällt er in zwei Theile: Lautlehre und Leseunterricht. In der Lautlehre wird eine praktische, durchweg klare und für den Lehrer ausreichende Belehrung über die Sprachwerkzeuge, die Laute, die Arten derselben, die zu vermeidenden Fehler bei der Aussprache, über die Bezeichnungsweise derselben etc. gegeben. In dem Leseunterricht geht der Verfasser vom Satze aus und lehrt auf analytische Weise die Laute finden, um nachher auf synthetischem Wege das Lesen zu lehren. Im Anhange theilt der Herr Verfasser noch mancherlei schätzbare Bemerkungen und Winke mit. Die ganze Darstellung zeigt überall den denkenden, praktischen Schulmann, weßhalb sie in vorzüglichem Grade allen denjenigen zu empfehlen ist, welche mit der Lautlehre noch gar nicht bekannt sind.

Herr Kawerau verwirft die Methode, die Laute durch Mundstellungen oder Beschreibungen der Mundstellungen kennen zu lernen. Das Kind soll sie aus den Wörtern selbst durch's Gehör auffassen. Zugleich kann man den Kindern Namen für die Laute geben (Lippenstoß-, Zungenstoßlaut etc.); sie befestigen das Bewußtsein der Laute und man

kann nun über sie sprechen. Aber das Kind soll nicht mit Erklärungen über Sprachgesetze, nicht mit Definitionen, nicht mit abstrakten Sätzen belästigt werden: „Das kleine Kind muß noch im Einzelnen wahrnehmen, was der reifere Knabe und Jüngling im Allgemeinen erkennen kann und soll." Ueberall lege man mehr Werth auf die Uebung selbst, als auf das Reden über die Uebung! Und damit verbinde man eine kurze Anleitung, daß die Kinder verstehen, was sie lesen! Einfache Bemerkungen werden in der Regel dazu hinreichen.

4. 1) Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens, für Schüler bearbeitet von A. Diesterweg. Elfte Auflage. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing. $7^1/_2$ Sgr., Parthiepreis weniger.

2) Anleitung zum Gebrauche des ersten Theils des „Schul-Lesebuches ꝛc.", für Lehrer ꝛc., von Demselben. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Ebendaselbst. 15 Sgr.

Die erste der beiden letzten Schriften gehört eigentlich unter die Lehrmittel für Schüler, also unter die folgende Rubrik; da aber die für Lehrer bestimmte Anleitung zum Gebrauche derselben hier besprochen werden muß, so mußten wir jene Schrift hier schon nennen.

Der Inhalt beider ist dieser:

1) Das Lesen der Laute: a) der Grundlaute; b) der Mitlaute.
2) Das Lesen der Sylben und Wörter: a) das Sylbenlesen in abgeleiteten Wörtern; b) das Sylbenlesen in zusammengesetzten Wörtern.
3) Das Lesen der Worte.
4) Das Lesen der Sätze:
   I. Der einfache Satz: a) der nackte einfache Satz; b) der ausgebildete einfache Satz.
   II. Der zusammengesetzte Satz: a) an-einander-gereihte Sätze; b) zusammengezogene Sätze; c) zusammengesetzte Sätze (im engern Sinne). Grammatisch unvollständige Sätze. Perioden ꝛc.
5) Das rhetorische, logische, ästhetische Lesen. Sprichwörter. Wortbedeutungen, Sentenzen, Bilder ꝛc.
6) Kleine Aufsätze. 7) Anhang.

Das Buch für Schüler enthält den Lesestoff, das Buch für Lehrer die Anweisung zum Gebrauche desselben. Jenes setzt den Gebrauch einer gewöhnlichen Fibel, also einige Fertigkeit im mechanischen Lesen voraus, und ist eigentlich für den ersten Anfang der mittleren Stufe des Leseunterrichts berechnet.

Bekanntlich gehen die Ansichten der Lehrer in Betreff des Inhalts und der Anordnung der Schul-Lesebücher sehr weit auseinander. Die eine Partei verlangt eine Sammlung des Wissenswürdigsten aus allen Fächern des gemeinnützigen Wissens; eine zweite Geschichten moralischen oder religiösen Inhalts; eine dritte unterhaltend-belehrende Erzählungen; eine vierte Sprachsachen, oder Welt- und Menschenkenntniß ꝛc. Von allen diesen Ansichten weicht des Verfassers Schul-Lesebuch ab. Es ging aus der Ansicht hervor, daß ein Lesebuch der Hauptsache nach nichts Anderes, als eben ein Lesebuch sein solle, d. h. daß sich der ganze Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehen und derselbe nach diesen Regeln und anderen methodischen Grundsätzen, also der Sache

und der Methode gemäß, geordnet werden müsse. Das Buch ist als der erste durchgeführte Versuch dieser Art zu betrachten. Diesem Hauptzwecke ist der andere als Nebenzweck untergeordnet, daß dem Schüler durch das Lesen selbst und an demselben das Nothwendigste über die Kenntnisse aus der Muttersprache, sowohl was das Formelle als was das Verständniß des Inhalts der Wörter und Sätze nebst der dem Schüler anzueignenden praktischen Fertigkeit in Ansehung der Aufsatzlehre betrifft, angeeignet werden solle. Das Lesebuch soll dieses Alles zugleich sein: Lesebuch, praktische Grammatik und Logik und Leitfaden für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen.

Zusatz. Es sei vergönnt, hier noch ein (Vor-) Urtheil über das Schul-Lesebuch einzuschieben. Es geschieht mehr, um die Lehrer noch mit den Anforderungen, die wir an ein Schul-Lesebuch machen, und ihnen den Maßstab, nach dem wir Schul-Lesebücher beurtheilen, vorzuzeichnen, als um des Buches selbst willen.

Drei Momente betrachte ich als die charakteristischen meines Schul-Lesebuches.

1) Es ist im eigentlichen Sinne des Wortes ein Lesebuch.

Denn die Berücksichtigung der verschiedenen, beim Lesen zu berücksichtigenden Momente hat mir die Auswahl und Anordnung des Stoffes diktirt. Dadurch unterscheidet es sich von allen andern, bisher erschienenen Lesebüchern ohne alle Ausnahme. Verwandt mit seinem Gange sind die Fibeln von Dr. Fibel; doch ist hier die Anordnung mehr nach grammatischen, denn nach reinen Leserücksichten gemacht.

Daß man beim Lesen auf drei Dinge zu sehen habe, ist nun eine ausgemachte Sache: Tonstärke, Tonhöhe und Zeitverhalt (Dynamik, Melodie, Rhythmus), gerade wie beim Gesange. Auch die Sprache hat ihren Gesang, den Sprachgesang.

Seitdem Pestalozzi auf die Elemente der Unterrichtsstoffe mehr und mehr aufmerksam gemacht hat, haben die Pädagogen angefangen, die einzelnen Unterrichtsstoffe zu zerlegen, und stufenweise anzuordnen, so daß in jeder Uebung ein Moment hervortritt, um deßwillen die Uebung gemacht wird, und daß jede folgende wieder ein neues Moment enthält mit Beibehaltung und fernerer Einübung der vorhergehenden. Darin liegt bekanntlich eine der wichtigsten didaktischen Regeln für den Entwurf eines Lehrganges, und alle neueren Lehrgänge, welche sich den Beifall des Lehrerpublikums erworben haben, befolgen mit mehr oder weniger Vollständigkeit diese Vorschrift. In dem vorliegenden Buche habe ich dasselbe in Betreff des Lesens gethan. Früherhin wußten die Lehrer in der That von den Regeln des Lesens so gut wie nichts. Das Lesen und Lernen des Lesens bestand in Vorlesen und Nachlesen. Von Seiten des Schülers war es Nachahmung dessen, was der Lehrer und geübtere Schüler ihm vorthaten, und die Lehrer selbst waren sich der Gesetze und Regeln ihres Thuns entweder gar nicht, oder nur zum Theil, in jedem Falle nur in einem sehr geringen, dürftigen Grade, bewußt. Diesem tiefen und der Ausbildung der Lehrwissenschaft nicht weiter entsprechenden Standpunkte in der Einsicht derer, welche die wichtige Kunst des Lesens unter dem deutschen Volke zu verbreiten haben, kann und soll die „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches für Lehrer" abhelfen, so daß fernerhin die Lehrer das mit klarem Bewußtsein und heller Einsicht auszuführen im Stande sind, was sie früherhin größtentheils, wenn auch richtig, doch nur in ungenügender Klarheit des Bewußtseins, vollzogen. Das ist's ja, was den Gebildeten vor dem Ungebildeten auszeichnet, daß er sich und Andern Rechenschaft ablegen kann von den Gründen seines Verfahrens. Wer demnächst noch tiefer in die Gesetze und Regeln des Lesens eindringen will, als es gerade zum unmittelbaren praktischen Gebrauche erforderlich ist, kann zum dritten Theile meines praktischen Lehrganges für den Unterricht in der deutschen Sprache, der unter dem Titel: „Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre, dritte Auflage", erschienen ist, greifen, um darin aufmerksam zu werden, welche den Geschmack am Lesen und am Leseunterricht sicherlich zu erhöhen im Stande sind.

2) Durch das zweite charakteristische Moment des vorliegenden Buches wird es zu einem Sprach- und Uebungsbuche.

Es folgt dies eigentlich von selbst. Die Leseregeln folgen den Gesetzen der Sprache oder sind Sprachgesetze. Sprechend und lesend wird ja eben der Inhalt

der Sprache auf gesetzmäßige Weise dargestellt. Aber in noch näherer Weise ist das Buch ein Sprach- und Uebungsbuch. Denn die „Anleitung" macht die Aufgaben namhaft, welche in sprachlicher Hinsicht nach dem Muster der einzelnen Paragraphen und Abschnitte vorgenommen werden können. Wie schwierig ist nicht die Aufgabe, in zusammengesetzten Schulklassen die einzelnen Abtheilungen zweckmäßig zu beschäftigen! Wie wenig Zeit kann in vielen Schulen auf eigentliche Sprachübungen verwandt werden! Sehr willkommen muß daher den Lehrern, die unter solchen Verhältnissen arbeiten, die Gelegenheit sein, an dem Lesebuche selbst, welches jeder Schüler ohnedies in der Hand hat, denselben auf mannichfaltige Art, mündlich und schriftlich, beschäftigen zu können. Ein Lesebuch soll darum in besonderm Sinne ein Sprachbuch sein. Jacotot verlangt, daß das Lesen Alles in Allem sei. Gehört diese Forderung auch zu den übertriebenen, so liegt doch die Wahrheit darin, daß das Lesebuch, wenn nicht Alles, doch Vieles leisten, und wenn nicht ein Geschichts-, ein Geographie-, ein Religionsbuch, doch wenigstens ein Sprachbuch sein soll. Das Vorliegende lenkt nun die Aufmerksamkeit der Kinder sowohl auf den Inhalt der Worte im Satze, die eigentliche und uneigentliche Bedeutung derselben, als auch auf das Formelle der Sprache hin, soweit Solches von guten Elementarschulen verlangt werden kann.

Diesem Zwecke: daß das Lesebuch ein „praktisches Sprachbuch" für den Schüler sein soll, huldigt die „Anleitung" in ihrer dritten Auflage noch mehr, als in der ersten. Durch die Bemerkungen erfahrener Schulmänner, welche das Schullesebuch eingeführt haben, bin ich auf die Nothwendigkeit, in Volksschulen den Sprachunterricht an das Lesen anzuschließen, noch recht aufmerksam geworden. Früher erkannte ich nur die Möglichkeit, relative Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens. Aber je zusammengesetzter eine Schulklasse in Betreff des Alters und Standpunktes der Kinder, je einfacher der Schulzweck ist: desto nothwendiger wird nach dem allgemeinen Grundsatze: „verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander! die Anknüpfung und genaue Beziehung des Sprachunterrichts auf das Lesen und seinen Stoff. In solchen Schulen (leider auch in vielen andern) will der grammatische Unterricht in einiger Ausdehnung nicht gedeihen. Er bleibt ein trockenes, unfruchtbares Lehren und Lernen. Wo dieses der Fall ist, da versuche man es mit der obigen Anleitung, die nunmehr mit praktischen Aufgaben und den nöthigen Belehrungen darüber für den Lehrer reichlich versehen ist.

3) Das dritte Moment des Schul-Lesebuches ist dieses, daß es überall die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nimmt.

Es gab eine Zeit, wo man, nachdem das mechanische Lesen auf die mechanischste Weise unter Schweiß und Sorgen von Seiten der Lehrenden wie der Lernenden erlernt war, das Lesen für eine Spielerei, die Lesestunden für Ruhestunden, die Anstrengung darin = Null erachtete. Die Schüler lasen einzeln oder bankweise, der Lehrer ging auf und ab und tadelte allenfalls, wenn ein Komma oder Punktum nicht berücksichtigt worden war, oder sah inzwischen die Arbeitsbücher der Schüler durch, wenn nicht noch Fremdartigeres vorgenommen wurde. Das kann aber Keiner, welcher das Schul-Lesebuch seiner Bestimmung gemäß gebrauchen und seine Schüler der Vortheile theilhaftig machen will, die durch dasselbe erreicht werden sollen. Das Lesen in den Schulen ist nach meinem Ermessen eine Thätigkeit, welche die ganze Kraft des Schülers in Anspruch nehmen soll, und bei der rechten Thätigkeit von Seiten des Lehrers wirklich in Anspruch nimmt.

Der Schüler soll 1) mit physischer Anstrengung: laut, deutlich, nachdrucksvoll, mit genauer Aussprache (Pronunciation) aller einzelnen Laute und Sylben lesen. Schon dieses allein nimmt seine ganze, ungetheilte Aufmerksamkeit fortwährend in Anspruch. Er soll 2) mit Hervorhebung der einzelnen Momente, auf welche es gerade bei einem Lesepensum ankommt, der dynamischen, oder melodischen, oder rhythmischen, oder aller zugleich, lesen. 3) Er soll mit Verstand oder mit Verständniß dessen, was in dem Stück liegt, also auch mit Hörbarmachung der Gesinnungen, Empfindungen und Gefühle des Lesestückes lesen, und sein Geist soll sich mit den Kenntnissen bereichern, welche mitgetheilt werden. Wie könnte auch nur einer dieser Zwecke, geschweige denn alle zusammen, erreicht werden, wenn Lehrer und Schüler sich in den Lesestunden gehen lassen und von anderer Arbeit ausruhen? Nein, das rechte Lesen ist in der Schule eine ernste, anstrengende, ermüdende und darum geiststärkende Arbeit. Eine Arbeit, die, fortgesetzt, nicht ermüdet, stärkt weder den Körper, noch den Geist. Das rechte Verhalten des wahren Leselehrers gleicht ganz dem

Benehmen des geschickten Tanz- und Reitmeisters. Wie bei diesen in ganz bezeichnendem Ausdruck „Schule getanzt" und „Schule geritten" wird, so wird auch „Schule gelesen", d. h. mit Beobachtung aller Regeln unter beständiger Aufsicht, das Einzelne so lange einübend, bis es zur Fertigkeit gebracht ist, mit nichten aber so, wie man zur Lust zu tanzen, zur Erheiterung zu reiten, oder zum Zeitvertreib zu lesen pflegt. Wer es so in der Schule machen wollte, würde nimmermehr das rechte Lesen lernen, d. h. das kraftvolle, wohlklingende, vollkommene Lesen. Woher kommt es denn, daß es so wenig gute Leser giebt? Dieses allgemein bekannte Resultat schreibt sich doch zum Theil aus dem Unterricht her. Daß die preußischen Truppen sich durch Haltung, sichere und schnelle Beweglichkeit und disziplinarische Kraft vor andern Truppen auszeichnen, ist eine Folge der Strenge des Exercitiums. Im Felde und an Schlachttagen läßt man davon etwas nach; aber auch hier zeigen sich die guten Früchte dieser Genauigkeit. Gerade so verhält es sich mit dem Lesen. Soll der Schüler es darin nicht bloß zur Fertigkeit, sondern zu wirklichem Ausdruck bringen, so darf die Lesestunde keine Spielstunde, sondern sie muß in obigem Sinne eine Schulstunde sein, in welcher der Lehrer auf alles Einzelne mit der größten Genauigkeit hält, und nicht eher nachläßt, bis die Leistungen allen billigen und gerechten Anforderungen genügen.

Für die ganze Haltung, ja für den Charakter der Schüler ist dieses von ganz besonderer Wichtigkeit. Der Lesestunden sind viele. Herrscht Schlaffheit in denselben, so verbreitet sich diese Geistespest leicht über den ganzen Unterricht; dagegen kräftigt und stählt die disziplinarische und doktrinelle Kraft in den Lesestunden den ganzen Schüler. Ehedem herrschte Strenge in den Schulen. Man hat dies gepriesen, mit großem Rechte. Aber die Strenge war eine Folge des Stockregimentes und der Schultyrannei. Diese wollen wir nicht; aber die Strenge wollen wir. Und zwar als Frucht des strengen, anstrengenden, geistweckenden, kräftigen Unterrichts, der disziplinarischen, doktrinellen Kraft des Lehrers. Die Schuldoktrinen sollen Disziplinen sein und hießen ehemals so. Sehr groß ist die Zahl der energischen Menschen nicht. Das muß doch zum Theil wenigstens den Schulen zur Last geschoben werden. Die Energie ist aus vielen Schulen gewichen. Daß dieses zum Nachtheil der Charakterbildung der Knaben geschehen, läßt sich überall wahrnehmen. Darum denke man überall an die Wiedereinführung der Strenge in den Schulen durch die doktrinelle Kraft geistgewandter Lehrer, und man führe in Schulen keine Lehrer ein, welche dem Schüler die Anstrengung erlassen, oder gar Tändelei und Spielerei erlauben. Auch das Spielen, das Sich-gehen-lassen, hat seine Zeit, und es gehört zur Erfrischung des Lebens; aber nicht in die Schule.

Sollen daher leichte Sachen, Geschichtchen, Plaudereien (z. B. die wirklich schönen von Löhr), den Kindern vorgesetzt werden, so geschehe es in Büchern, die man ihnen mit nach Hause giebt, oder welche die Eltern vom heiligen Christ bescheeren lassen. In die Schule gehören nur ernsthafte, würdige Schriften, zur Belebung der Gefühle in der Tiefe der Brust und der Gedanken in dem Innersten des Geistes.

Zusatz. Nach dem Plane und der Ausführung des „Schullesebuches" sind, wie die Verfasser selbst sagen, folgende zwei Lesebücher gearbeitet:

1. Teutsches Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Entwickelung der kindlichen Gemüthsanlagen bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht durch A. Weingart, Lehrer in Stuttgart. Stuttgart, bei Scheible, 1835. 22½ Sgr.

2. Lese- und Sprachschule. Ein methodisch geordnetes Lesebuch für Volksschulen. Von G. Brückner. Hildburghausen, Kesselring, 1836. 7½ Sgr.

Beide ordnen den Stoff in der ersten Abtheilung nach den Leseregeln, beide liefern in der zweiten Abtheilung eine Sammlung von Musterstücken, beide stellen die Leseregeln an die Spitze der Paragraphen. Die erste Schrift setzt eine Fibel voraus, die zweite liefert sie selbst, aber in veralteter Weise. Jene deutet schriftliche und mündliche Aufgaben an, aber spärlich; der zweiten fehlen sie ganz, weßhalb sie nur in so fern eine „Sprachschule" genannt werden kann, als sie geordneten Sprachstoff enthält. Außer diesem Mangel an Uebungen finde ich es tadelnswerth, daß die

Regeln in dem Schülerbuch stehen, wohin sie nicht gehören, und daß ein Kommentar fehlt. Der Stoff ist in der ersten Schrift besser geordnet als in der zweiten; ich gebe ihr daher den Vorzug. Beide aber begründen in dem Leseunterricht einen Fortschritt. Nur dürfen die Lehrer sie nicht so gebrauchen, wie gewöhnliche Lesebücher; sie leisten, wie mein Lesebuch, nur etwas in der Hand eines in das Lesen eingedrungenen Lehrers, was nichts Ordinäres, vielmehr eine Seltenheit ist. Deßhalb ist es Schade, daß die Verfasser keine Anleitung zum Gebrauch beigefügt haben.

* * *

In der vierten Auflage des „Wegweisers" heißt es an dieser Stelle:

„Die früheren Auflagen des „Wegweisers" fügten den bisher namhaft gemachten und characterisirten Schriften noch eine Anzahl anderer bei, um die Leser in den Stand zu setzen, diejenigen auszuwählen, welche sie als ihrem Bedürfniß am meisten entsprechend anerkennen möchten. Dann folgte die Anzeige von ersten Lesebüchern und Fibeln für die Hand und den Gebrauch der Schüler. Die meisten der damals angezeigten Schriften werden jetzt übergangen: 1) weil bessere an ihre Stelle getreten sind; 2) weil die Lehrer die in ihrer Gegend gebräuchlichen ohnedies kennen lernen, sowohl durch die Seminare, als auch durch die Schulinspectoren und Behörden; es giebt provinzielle Verschiedenheiten, welche in Betreff der Lesebücher Berücksichtigung verdienen; 3) weil die Zahl der Lesebücher zu groß ist, ihre Characteristik zu viel Raum einnehmen würde, auch durch das Bisherige die Grundsätze vorliegen, nach welchen wir den Werth solcher Bücher beurtheilen. Einer vollständigen Kenntniß der gesammten Literatur wird sich Keiner mehr rühmen können. Darum beschränke ich mich auf die Anzeige der mir bekannt gewordenen besten für Lehrer und Schüler, wo es nöthig scheint, mit kurzen Bemerkungen."

Wenn wir heute in der Beschränkung dieses die Lesebuch-Literatur betreffenden Theiles noch weiter gehen, so thun wir es, weil zu den von Diesterweg angeführten Gründen noch zwei neue Gründe hinzukommen. 1) Die Gelegenheit, mit der Literatur auf dem Gebiete der Pädagogik und Methodik bekannt zu werden und zu bleiben, ist jedem Lehrer geboten durch die große Zahl pädagogischer Zeitschriften, die ihm leicht zugänglich sind. Abgesehen von denjenigen periodischen Schriften, die nur zu diesem Zwecke erscheinen, wie der „pädagogische Jahresbericht" von Lüben, bieten auch fast alle „Schulzeitungen" und „Schulblätter" Gelegenheit, mit den neuen Erscheinungen für jeden Unterrichtsgegenstand bekannt zu werden. 2) In Betreff der Lesebuch-Literatur mußten wir uns zur Zeit eine besondere Zurückhaltung auferlegen, weil dieser Zweig der pädagogischen Literatur einer neuen Entwickelung entgegen zu gehen scheint, indem auf Grund der Bestimmungen des preußischen Unterrichts-Ministeriums vom 15. October 1872 neue Lesebücher theils bereits erschienen, theils in der Entstehung begriffen sind.

Wir werden uns demgemäß damit begnügen, neben einigen bewährten älteren Lesebüchern und Fibeln diejenigen anzuführen, die in neuerer oder neuester Zeit erschienen und uns bekannt geworden sind.

A. Lesebücher.

Eins der bekanntesten und verbreitetsten Schullesebücher ist ohne Zweifel

1. Berlinisches Lesebuch für Schulen von Otto Schulz. Berlin. Nicolaische Verlagsbuchhandlung. 1871. Zweiundzwanzigste Auflage. Ladenpreis: uneingebunden 8 Sgr.

Der humanistisch durchgebildete Geist des Schulraths O. Schulz, dem das Berlinische Lesebuch seine Entstehung verdankt, und der aus demselben spricht, hat seiner Zeit einen wohlthuenden Gegensatz gebildet zu dem Geiste confessioneller Zugespitztheit und süßlich-christlicher Exclusivität, der sich Jahrzehnte hindurch in Preußen breit machte und gegen den Diesterweg und seine Gesinnungsgenossen so entschieden ankämpften, von welchem aber in dem Berlinischen Lesebuch keine Spur sich findet. Zu jener Zeit des Kampfes genügte der bezeichneten Richtung auch der einfache, praktisch-fromme Sinn nicht, der in den Schulz'schen Lesebüchern weht. Dennoch hielt die überwiegende Brauchbarkeit derselben den tendenziösen Angriffen stand, obgleich manche Mängel mit Recht hervorgehoben wurden. Das Buch ist seit über 30 Jahren im Gebrauch; vor 25 Jahren starb der Verfasser; seitdem hat dem Buche die bessernde Hand gefehlt.

2. Lesebuch für höhere Schulen. Des Berlinischen Lesebuchs zweiter Theil. Von Otto Schulz. Berlin. Nicolaische Buchhandlung. 506 Seiten. 15 Sgr.

Es schließt sich — so urtheilte Diesterweg — an den ersten Theil an und ist ebenso empfehlenswerth, als dieser.

Nicht weniger bekannt und wohl noch mehr verbreitet, als die Schulz'schen Schul-Lesebücher, ist das folgende:

3. Preußischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen, zusammengestellt von A. E. Preuß, Direktor, und J. A. Vetter, Seminar-Oberlehrer am Königlichen Waisenhause zu Königsberg. Königsberg. Verlag von J. H. Bon. 8 Sgr.

Der preußische Kinderfreund ist vor 34 Jahren von Königsberg ausgegangen und hat, wie in der östlichen Heimat, in allen Provinzen Preußens und darüber hinaus günstige Aufnahme und Verbreitung gefunden.

In neuester Zeit hat eine theilweise Umarbeitung des Kinderfreundes stattgefunden, auch der Titel hat sich unter der Hand der Herren Hartung und Strübing ein wenig geändert. Er lautet in der neuesten Auflage:

Neuer Deutscher Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen, zusammengestellt auf Grundlage der 198. Auflage des preußischen Kinderfreundes von Preuß und Vetter durch Hartung, Rector in Perleberg, und Strübing, Seminarlehrer in Berlin. Königsberg. Verlag von J. H. Bon. 1873. 10 Sgr.

Die Umarbeitung hat besonders den zweiten Theil des Buches, namentlich den geographischen und geschichtlichen Abschnitt, betroffen. Die Verfasser haben sich dabei von dem Gedanken leiten lassen, daß in der Oberstufe anregende Schilderungen aus der Weltkunde dem Lehrer Stoff für den Unterricht, den Kindern Belehrungen bieten sollen, daß der Lehrer aber seinen Lehrgang selbständig zu entwerfen und das Lesebuch zu weiteren Ausführungen zu benutzen habe.

Der Inhalt des ersten Theils hat eine durchgreifende Sichtung und Ergänzung erfahren und ist sachlich gegliedert worden. Die systematisch geordneten Uebungsbeispiele zur Sprachlehre sind beibehalten.

Wir halten die Umarbeitung den neueren Forderungen entsprechend und freuen uns, daß ein so beliebtes Lesebuch die bessernden Hände gefunden hat.

Rühmlich bekannt und weit über seine Heimat hinaus verbreitet ist ferner das

4. Lesebuch für Bürgerschulen. Herausgegeben von August Lüben, Seminar-Director in Bremen, und Carl Nacke, weiland Lehrer der 1. Bürgerschule in Merseburg. Leipzig. Friedrich Brandstetter. I. 4 Sgr., II. 6 Sgr., III. 8 Sgr., IV. 9 Sgr., V. 9 Sgr., VI. $12\frac{1}{2}$ Sgr.

Der erste Theil dieses sechstheiligen Lesebuchs ist für die Elementarklasse bestimmt, also eine Fibel. Wir erwähnen ihrer weiter unten.

Der zweite Theil ist für Kinder, die im 8. bis 9. Lebensjahre stehen, und für einen Jahres-Cyrsus berechnet. Die auffälligsten Naturerscheinungen, das Leben der bekannteren Thiere und Pflanzen und die Beschäftigungen der Menschen in der Natur werden dem Kinde durch prosaische und poetische Darstellungen in anschaulicher, geist- und gemüthbildender Weise vorgeführt.

Der dritte Theil wendet sich an 9 bis 10jährige Schüler, deren Blick auf die Natur, auf das Menschenleben und auf Gott hingelenkt wird. Neben ansprechenden, die ästhetische und Gemüthsbildung fördernden Gedichten finden sich sachliche, vielfach der Naturgeschichte entnommene und dem kindlichen Alter angemessene Belehrungen. Der Mensch hat hier mehr nach seinem inneren Leben, durch seine Beziehung zu Gott und Christo, Berücksichtigung gefunden.

Der vierte Theil denkt sich 10 bis 12jährige Schüler und enthält naturgeschichtliche, geographische und Geschichtsbilder, theils in Prosa, theils in Poesie, und außerdem eine bedeutende Anzahl Erzeugnisse unserer vorzüglicheren Dichter.

Der fünfte Theil bringt Aufsätze aus der Geographie, Geschichte und Naturgeschichte in einer Auswahl, daß dieselbe zur Belebung des Fachunterrichts wesentlich beitragen können; ebenso ist an die Auswahl aus der National-Literatur ein gegen die vorige Stufe erhöhter Maßstab angelegt. Die in dem letzten Abschnitt gegebenen „Sprüchwörter und Sprüche" sind so zusammengestellt, daß sich die Entwickelung und ausführliche Betrachtung des zusammengesetzten Satzes anknüpfen läßt.

Der sechste Theil bietet ein reichliches Material zur Einführung des Schülers in alle Perioden unserer Literatur. Lüben sagt in Bezug hierauf in der Vorrede: „Die Ansicht, daß wahre Bildung durch Nichts so sehr gefördert wird, als durch richtige Benutzung der klassischen National-Literatur, ist in neuerer Zeit so nachdrücklich ausgesprochen und so überzeugend nachgewiesen worden, daß die Schule gerechte Vorwürfe verdiente, wollte sie dieses treffliche, durch keinen anderen Gegenstand zu ersetzende Bildungsmittel noch länger unbeachtet lassen. Man braucht auch in der That nur einige Monate lang Dichtungen von Schiller, Goethe, Lessing, Uhland und anderen Männern von anerkannter Tüchtigkeit in dem Sinne von Kellner, Götzinger, Viehoff, Hiecke behandelt zu haben, um für immer für einen solchen Unterricht eingenommen zu sein. Es kommt ein ganz anderer Geist in die Schüler, wenn es dem Lehrer gelungen ist, ihnen auch nur Einen Dichter lieb und werth zu machen. Denk- und Darstellungs-

weise gewinnen von Stund an auffallend. Ebenso unzweifelhaft ist es, daß die Schüler durch geeignete Anleitung zum Lesen eines guten Schriftstellers am nachhaltigsten zur Selbstbildung angereizt und am sichersten dazu befähigt werden, in ihr also eine schätzbare Mitgift für das ganze Leben erhalten."

Daß die Auswahl des Gegebenen nicht bloß in diesem sechsten, sondern in allen Theilen eine vortreffliche ist, braucht Lüben gegenüber nicht besonders hervorgehoben zu werden; bei ihm versteht es sich von selbst. Wir fügen nur hinzu, daß jedem Theile einige Winke über die Behandlung des Stoffes in der Vorrede vorangesetzt sind. Die Anleitung zum 6. Theile führt den Titel: Einführung in die deutsche Literatur. Von Lüben. Leipzig. Brandstetter.

In ähnlicher Weise, wie das eben genannte, ist das folgende Werk weit über seinen Heimatsort, ja, über die Grenze Deutschlands hinaus, verbreitet.

5. Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelklassen der Volksschule. Von Albert Haesters. Ausgabe für Simultan-Schulen. 42. Aufl. Preis: roh à 7¼ Sgr. Essen. G. D. Bädeker.
   Dasselbe für evangelische Schulen bearbeitet von Wilhelm Greef. 25. Aufl. Preis: roh à 7¼ Sgr. Essen. G. D. Bädeker.
   Dasselbe für katholische Schulen. 63. Aufl. Preis: roh à 7¼ Sgr. — Dasselbe für israelitische Schulen. 7. Aufl. Preis: roh à 8½ Sgr.
   Von den verschiedenen Ausgaben dieses Mittelklassen-Lesebuchs sind im Ganzen bis jetzt über 500,000 Exemplare gedruckt.

6. Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberklassen der Volksschule. Von Albert Haesters. Ergänzt im geographischen und geschichtlichen Theil mit Bezug auf den deutsch-französischen Krieg 1870 und 1871. Preis: roh 14 Sgr. Essen. G. D. Bädeker. Simultan-Ausgabe, 19. Aufl., evangelische, 15. Aufl., katholische, 25. Aufl. und israelitische Ausgabe, 4. Aufl.
   Von den verschiedenen Ausgaben dieses Oberklassen-Lesebuchs sind im Ganzen bis jetzt 93 Auflagen in 279,000 Exemplaren gedruckt.
   Für einklassige Landschulen, sowie für die Schulen des Königr. Bayern und für die Reichslande Elsaß-Lothringen sind besondere Ausgaben der Haesters'schen Lesebücher erschienen.

Dieses Haesters'sche Werk hat 3 Theile. Der erste Theil, die Fibel mit dem Lesebuche für die Unterstufe, kommt weiter unten zur Besprechung. Alle drei Bücher sind aus einem erfahrungsreichen Lehrerleben und zwar unmittelbar aus der Schulpraxis hervorgegangen. Ueber das Lesebuch für die Mittelklassen urtheilt Diesterweg in den Rheinischen Blättern, wie folgt: „Es haben sich so viele günstige Stimmen über dasselbe vernehmen lassen, daß wir, einstimmend in die ihm gewordene Anerkennung, es für überflüssig erachten, Bekanntes zu wiederholen. — Es will, wie der Titel schon andeutet, den Anschauungsunterricht begründen und der Sprachfertigkeit, sowohl im Verstehen, als auch im Sprechen und Schreiben dienen. Die genannten Zwecke sind die Hauptzwecke außer dem Lesezweck, der sich von selbst versteht.

Die übrigen Zwecke schließen sich an jene an. — Ein Hauptvorzug des Buches ist die Einheit desselben, ein Gedanke geht durch das Ganze. Der Verfasser führt das Kind von der nächsten Umgebung in weitere und weitere Kreise bis zum Höchsten. Die Didactik billigt diesen Gang. — In jedem Abschnitt wird der Anfang mit den Namen der Dinge gemacht, darnach folgt die Beschreibung und Vergleichung derselben, dann die Beschreibung des ganzen Gegenstandes, endlich die

Beziehung derselben zum Menschen. Erzählungen, Lieder ꝛc., die sich auf den Gegenstand beziehen, sind eingeschoben und bieten einen angenehmen, Gefühl und Gemüth ansprechenden Wechsel. — So ist das Buch vorzüglich."

Ein auf einem anderen confessionellen Standpunkt stehender Pädagoge, der Geh. Regierungs- und Schulrath Dr. Kellner sagt von diesem Buche: „Eine Hauptschrift! Die beste praktische Beruhigung aller derer, welche den Anschauungsunterricht aus unseren Schulen verbannt wissen möchten, weil sie bisher in ihm nur ein abstractes, verfrühendes und herzloses Gerede zu erblicken gewohnt waren. Des Verfassers Lehrgang beansprucht Kopf und Herz in harmonischer Weise." —

Ueber Haesters' Lesebuch für Oberklassen spricht sich Diesterweg folgendermaßen aus: „Das Lob der Einheit und der einheitlichen Bearbeitung gebührt auch diesem Theile. Die Darstellung in den Lehrtheilen ist einfach und dem Inhalt entsprechend, die Auswahl der zur Gemüthsbelebung aufgenommenen Stücke ist vorzüglich. Die Stärke des Buches (512 Seiten) wird nicht abschreckend wirken; eine Schule, die nicht die ganze Masse des Stoffes zu bewältigen im Stande ist, kann Manches übergehen und zum Lesen im Hause empfehlen. Durch das ganze Werk ist die Schule um ein in seiner Art vorzügliches Lehrmittel reicher geworden."

Dr. Kellner sagt über denselben Theil: „Unter allen Lesebüchern, welche der literarische Markt bisher zu Tage gefördert hat, nimmt das vorliegende Lesebuch eine hervorragende Stellung ein. Man kann auf jeder Seite erkennen, daß das Buch in der Schule entstanden ist und sein Dasein nicht unpraktischem Idealisiren verdankt. Es vereinigt die ästhetischen, gemüthbildenden, poetischen und nationalen Elemente in sich."

Wir lassen nunmehr zwei mehrstufige Lesebücher folgen, deren Verfasser seit einer Reihe von Jahren auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts als hervorragende Autoren bekannt sind. Beide beginnen mit der Unterstufe, d. h. mit der auf die Fibel folgenden Lesestufe, haben aber ihre Werke für Schulen bestimmt, die in ihren Zwecken über das Ziel der Volksschule hinausgehen.

7. Deutscher Lesestoff für Schulen. Planmäßige Zusammenstellung von der Elementar-Lesestufe bis zum Abschluß des Leseunterrichts. Herausgegeben von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. 1869. Rudolph Gärtner. I./V. 2 Thlr. 5 Sgr.

Das Werk besteht aus 5 Theilen, von denen zwei für die Unterstufe, zwei für die Oberstufe und ein Theil für die Mittelschule bestimmt sind.

a) Deutsches Elementar-Lesebuch für Schulen, zugleich als Vorstufe zu des Verfassers deutschen Lesestücken für den Abschluß des Leseunterrichts in der gehobenen Mittelschule, zusammengestellt von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. Erste Abtheilung. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin, 1869. R. Gärtner. 6 Sgr.

b) Deutsches Elementar-Lesebuch für Schulen, zugleich ꝛc. Zweite Abtheilung. Von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. 9 Sgr.

Aus dem Vorwort zu diesen für die Unterstufe einer höheren Schule bestimmten Lesebüchern mögen folgende, das Ganze characterisirende Ausführungen des Verfassers eine Stelle finden: 1) das Elementarlesebuch muß nach seiner Gliederung im wesentlichen mit dem Volksschul-

lesebuch übereinstimmen. Stofflich müssen hier dieselben Gebiete vertreten sein, denen wir dort begegnen. Uebereinstimmen können alle Abschnitte, welche die religiöse, sittliche und gemüthliche Bildung behandeln. Es ist von größter Wichtigkeit, daß beim Unterricht, wie bei der Erziehung in der Behandlung religiöser Ansprüche die Menschennatur überall gleiche Anerkennung, gleiche Pflege und Sorgfalt erfahre. 2) Auf der Elementarstufe nimmt das umfangreiche Gebiet der poetischen Erzählung, der Fabel- und Märchenwelt eine wichtige Stelle ein. — Bei einer Vergleichung der Güll-, Hey-, Rückert-, Löwenstein'schen Märchen- und Fabelwelt, der Grimm'schen Erzählung mit den Lesestücken von Jacobs, Curtmann, Gellert, Lichtwer, Pfeffel u. a. auf gleichem Gebiete wird man ohne weiteres erkennen, daß jene Richtung die Phantasie und die sinnige Betrachtung anregt, während durch diese vorzugsweise die sittlichen und religiösen Beziehungen des Menschen zu Gott und zur Welt ihren Nahrungsstoff empfangen. Hier befinden wir uns auf dem Boden der Realität, dort erheben wir das Gemüth und die Phantasie in eine idealere Welt des Anschauens und Empfindens. 3) Die vaterländisch-geschichtliche Erzählung bewegt sich mehr, denn jede andere, auf realem Boden. An ihr wird die Liebe zu den Tugenden und herrlichen Eigenschaften des Menschen erweckt, das freudige Gefühl genährt, daß neben Eltern und Angehörigen auch diejenigen, welche große Lebenskreise lenken und bestimmen, von Gottes Geist getragen werden, und daß vor allem die Stellung des Kindes zu solchen Persönlichkeiten nicht eine gleichgiltige, sondern eine nahe, innerliche ist. An dies Gefühl muß zunächst mit markigem Hammerschlag geklopft werden; die edle, eigenthümliche, überraschende That des vaterländischen Helden muß gleichsam fertig aus dem Rahmen der geschichtlichen Umgebung heraustreten; sie muß ein anecdotisches Gepräge haben. In solcher Gestalt wird sie von dem Kinde verstanden und festgehalten. 4) Der natur- und erdkundliche Stoff des Elementarlesebuchs fällt mit dem, was das Volksschullesebuch zu leisten hat, zusammen. 5) Inbetreff der **Form**, in welchem das Lesestück auftritt, ist im allgemeinen zwar an dem Gesetze festzuhalten, daß das Lesebuch mehr oder weniger das **Vorbild** für die Form und der Maßstab sei, mit dem die Sprachleistung des Schülers gemessen wird; die Elementarstufe des Lesebuchs hat indeß überwiegend den **Inhalt** zu berücksichtigen. Eigentliche Sprachleistungen von seiten des Schülers, für die das Lesebuch im ganzen eine vorbildliche Aufgabe hat, werden hier noch nicht gefordert. 6) Die Form führt auf einen Theil des Lesestoffes, der mit Recht in neuerer Zeit vorwiegend Beachtung gefunden hat. Es ist die **Spruchrede**, welche wir in Sprichwörtern, Sentenzen, Räthseln und auch im Bibelspruche begegnen. Die Spruchrede wirkt unmittelbar und will ihren Inhalt nicht anders, als gerade in dem so und so zugeschnittenen Gewande darlegen. Der geschickte Lehrer kann auf der Elementarstufe des Leseunterrichts mit ihr überaus ersprießliche Lehr- und Lernübungen vornehmen."

c) **Deutsche Lesestücke, für die Mittelstufe des Leseunterrichts in höheren Lehranstalten zusammengestellt von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin.** Dritte, verbesserte Auflage. Berlin 1871. R. Gärtner. 12 Sgr.

„Die Mittelstufe des Leseunterrichts ist diejenige, für welche durch anderweitige Lehr- und Lernmittel auf den selbstständigen Ausdruck in Rede

und Schrift so weit hingearbeitet ist, daß der Schüler zunächst in **nachbildender** Weise sprachlich korrekte Leistungen zu Tage fördern soll. Die **vorbildliche Aufgabe** des Lesebuchs beginnt unter der Leitung des sachkundigen Lehrers ihren Einfluß auszuüben. — Der Schüler beginnt zu ahnen, daß der Stil der Mensch ist, daß neben der sprachlichen Korrektheit und dem natürlichen Fluß der Rede im Ausdruck noch ein Weiteres vorhanden ist, auf das er zu achten hat, das ihm vorbildlich vorschwebt, und das er erreichen möchte. — Der Inhalt der Lesestücke nähert sich den Forderungen der entwickelteren Kindesnatur, die Form erstrebt den Ausdruck der vollkommeneren Schriftsprache."

d) **Deutsches Lesebuch, für die Oberstufe des Leseunterrichts** in höheren Lehranstalten zusammengestellt von **Dr. Otto Lange**, Professor in Berlin. Erster Theil. Siebente verbesserte Auflage. Berlin, 1873. R. Gärtner. 18 Sgr.

„Beim Uebergange von der Mittel- zur Oberstufe hat der Lehrer ebensowohl zu zeigen, was er **weiß**, als was er **kann**. Er muß im Stande sein, jedes Lehrobject so bildungsgeeignet und lernhaft hinzustellen, daß dem Schüler das bildende Interesse an demselben sofort einleuchtet. Er muß für die Kinderfabel dieselbe Theilnahme im Schüler erwecken können, wie für die ernste, gedankenschwere Abhandlung. Nimmt man hierzu noch die an die Oberstufe des Unterrichts zu stellende Forderung, den Kreislauf der Schulbildung vom Standpunkt einer höheren Anschauung zu überblicken und gleichsam zu verklären, so ergiebt sich für das Lesebuch die Aufgabe, daß in ihm die vorangegangenen Stufen sachlich und formell vertreten sein müssen."

e) **Deutsches Lesebuch, für die Oberstufe des Leseunterrichts** in höheren Lehranstalten zusammengestellt von **Dr. Otto Lange**, Professor in Berlin. Zweiter Theil. Sechste wesentlich veränderte Auflage, Berlin, 1873. R. Gärtner. 20 Sgr.

Die wesentliche Veränderung dieses Theils besteht darin, daß der Verfasser von der Ansicht, daß das Lesebuch auf dieser Stufe vorzugsweise der Literatur dienen müsse, abgegangen ist. Er sagt: „Eine zeitlang war für die oberste Stufe des Leseunterrichts die Ansicht vorwiegend, und zum Theil hat sie noch heute Vertreter, daß das Lesebuch durch seine Lesestücke den literaturgeschichtlichen Unterricht ergänzen müsse." — „Der literaturgeschichtliche Unterricht bedient sich aber anderer, zweckentsprechender Lehrmittel, wenn er den geschichtlichen Charakter der Literatur durch Beispiele erläutern will. So ergibt sich die Nothwendigkeit, bei der Zusammenstellung eines Lesebuchs die **rein sprachlichen** Gesichtspunkte festzuhalten und den Blick nur gelegentlich auf das Gebiet der Literatur hinzulenken."

Zu bemerken bleibt noch, daß — was der Leser aus den wörtlichen Anführungen bereits wird erkannt haben — der Verfasser, wie er es auch in dem Vorwort zur 3. Auflage des Lesebuchs für die Mittelstufe besonders mittheilt, die neuere Orthographie konsequent durchgeführt hat.

Wer sich über die höchst interessante Auffassung des Verfassers von der Aufgabe und Stellung des Lesebuchs in dem Gesammt-Schulunterricht ausführlich belehren will, dem empfehlen wir die bereits auf S. 160 angeführte Schrift: „Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lernstoffes und der Lehrkunst."

Sowohl die zuletztgenannte Schrift, als auch die Lesebücher selbst sind von der pädagogischen Kritik durchweg günstig beurtheilt worden. In mehreren höheren Töchterschulen und anderen höheren Lehranstalten werden die Lange'schen Lesebücher mit Vorliebe gebraucht.

Wir schließen hieran ein Lesebuch, das zwar nicht in derselben Ausdehnung bearbeitet ist, wie das vorige, aber wegen der von praktisch-pädagogischem Blick und feinem Geschmack zeugenden Auswahl und Stoffvertheilung sich in denselben Schulkreisen seit Jahren viele Freunde erworben hat:

8. Lesebuch für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen, von Dr. A. Möbus, Vorsteher einer höheren Töchterschule in Berlin. Berlin 1871. R. Gärtner. 25 Sgr.

Von dem Buche sind drei Theile erschienen; der erste Theil ist für die Unterklassen bestimmt, der zweite und dritte Theil sind den Mittelklassen zugewiesen. In dem Vorwort zur ersten Auflage des zweiten Theils heißt es: „Ein Lesebuch muß vor allem einen anziehenden Stoff bieten; die Verwirklichung dieser Anforderung aber ist wiederum mitbedingt durch die Faßlichkeit der einzelnen Stücke nach Inhalt und Form. Die Lesestücke für diese, wie für die erste Stufe des Werkes, sind so weit als möglich nach den Jahreszeiten in zwei Gängen geordnet. Die vorliegende erste Abtheilung dieser Stufe soll auf Erfassung der tieferen Beziehungen von Natur- und Menschenleben mehr vorbereiten, die zweite soll in dieselben bestimmter einführen." — Der erste Theil ist in vierter, der zweite in dritter und der dritte Theil in zweiter Auflage erschienen.

9. Deutsches Lesebuch von Dr. F. C. Paldamus, Direktor der höheren Bürgerschule in Frankfurt am Main. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung. M. Diesterweg. New-York. L. W. Schmidt, 24, Barclay-Street. 1873. I./VI. 4 Thlr. 6 Sgr.

Dieses zu den bedeutsamsten deutschen Lesebüchern zählende Werk ist seit dem Jahre 1862 in steigender Verbreitung begriffen. Es umfaßt 7 Abtheilungen, deren zwei der Unter-, zwei der Mittel- und drei der Ober-Stufe angehören. Da die der Oberstufe zugewiesenen Theile nur in solchen Schulen gebraucht werden, die über die Volksschule hinausgehen, so ist die Zahl der Auflagen bei den verschiedenen Theilen nicht dieselbe. Die einzelnen Theile tragen außer dem allgemeinen folgende Special-Titel:

Erster Theil. Untere Stufe. Erster Kursus. Mit einer Einleitung und Regeln für die Rechtschreibung. 1872. Ungeb. 9 Sgr.

Zweiter Theil. Untere Stufe. Zweiter Kursus. Mit einer Einleitung und Uebersicht der Formenlehre. 1873. 10 Sgr.

Dritter Theil. Mittlere Stufe. Erster Kursus. Mit Einleitung, Tabelle der Präpositionen und Interpunktionslehre. 1871. 12 Sgr.

Vierter Theil. Mittlere Stufe. Zweiter Kursus. Mit einer Uebersicht der Satzlehre. 1872. 15 Sgr.

Fünfter Theil. Obere Stufe. Erster Kursus. Mit einer Uebersicht der Dichtungsarten und Dichtungsformen. 1873. 20 Sgr.

Sechster Theil. Obere Stufe. Zweiter Kursus. Handbuch zur Einführung in die deutsche Literatur.

Erste Abtheilung: Auswahl deutscher Dichtungen vom Nibelungenliede bis zur Gegenwart. 1873. 1 Thlr.

Siebenter Theil. Obere Stufe. Zweiter Kursus. Zweite Abtheilung: Auswahl deutscher Prosa. 1873. 1 Thlr.

Es ist Seite 157 schon bemerkt worden, daß Diesterweg in Veranlassung der Beurtheilung der Paldamus'schen Lesebücher die Forderungen

aufgestellt hat, die er an ein Lesebuch stellt. Nachdem er alsdann an einzelnen Beispielen nachgewiesen, daß diese Lesebücher den aufgestellten Forderungen gemäß bearbeitet sind, fährt er fort:

„Ich könnte die Uebereinstimmung des Verfassers mit den oben aufgestellten Grundsätzen noch durch andre Beispiele aus der Einleitung zum ersten Kursus bestätigen; aber ich breche ab. Es folgt derselben eine concentrirte Darstellung der Regeln der Rechtschreibung, die sich aller willkürlichen Neuerungen enthalten und die der Schüler in zweifelhaften Fällen zur Richtschnur nehmen kann. So enthält der erste Theil des Lesebuchs das Grammatische, welches auf die erste Stufe für die jungen Leser gehört. Das Nämliche gilt von den folgenden Theilen, so daß der Besitzer des Lesebuchs eine concentrirte Grammatik mit in den Kauf erhält. —

Den Fortschritt des Inhalts des Werkes in den einzelnen auf einander folgenden Theilen wird man aus folgenden Angaben erkennen: der erste Theil bewegt sich vorzugsweise auf dem Gebiete des Kinderliedes und der leichteren Erzählung; der zweite Theil, welcher die „untere Stufe", den Elementarkursus abschließt, enthält in der Einleitung eine Uebersicht der Formenlehre, in Betreff des Inhalts und der Form der Lesestücke selbstverständlich eine Steigerung.

Die beiden folgenden Theile sind der „mittleren Stufe", den Mittelklassen der Bürger- und höheren Bürgerschulen und der diesen parallel laufenden Töchterschulen sowie den mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen gewidmet. Die Einleitung des ersten Cursus dieser Abtheilung enthält die Regeln der Interpunction und die Tabelle der Präpositionen, die des zweiten eine Uebersicht der Satzlehre. In Betreff der Steigerung des Inhalts der Lesestücke ist auf die Ergänzung des geschichtlichen, erdkundlichen und naturgeschichtlichen Unterrichts besondere Rücksicht genommen; außerdem tritt das nationale Element, der im Ganzen befolgten historischen Anordnung gemäß, entschieden in den Vordergrund.

Die „obere Stufe" ist mit drei Theilen bedacht, deren beide letzten die zweite Abtheilung, den zweiten Kursus derselben bilden. Der erste Kursus enthält einen Abriß der Poetik und Metrik (die Dichtungsarten, die Dichtungsformen); in dem Inhalt der Lesestücke tritt eine nochmalige Steigerung des nationalen Elements hervor. Die erste Abtheilung des zweiten Kursus enthält eine Auswahl deutscher Dichtungen, welche nicht nur dem Unterrichte in obersten Klassen höherer Unterrichtsanstalten zur Unterstützung dienen, sondern auch allen denjenigen, welche sich für die deutsche Literatur und die Geschichte derselben interessiren, ein willkommenes Hülfsmittel darbieten. Die Dichtungen beginnen mit dem 16. Jahrhundert und schreiten bis zur Gegenwart fort. Doch sind einige Stücke aus den Nibelungen, aus der Gudrun, aus dem Parzival und von Walther von der Vogelweide mit aufgenommen. Die Lebensverhältnisse der Dichter sind im Zusammenhange vorangestellt.

Die zweite Hälfte des ersten Kursus bringt eine Auswahl deutscher Prosa von Johann Gailer von Kaisersberg bis auf unsere Zeit. Hier finden wir (in dem 569 Seiten starken Bande, während der vorhergehende 496 Seiten füllte) Stücke, Abhandlungen, Reden, Briefe der berühmtesten Prosaschriftsteller, deren Lebensverhältnisse vorausgeschickt werden.

Nach meiner Kenntniß übertrifft es an Vollständigkeit, planmäßiger Ausführung, Reichhaltigkeit und methodischer Berücksichtigung aller Anforderungen, welche auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung der deutschen Jugend nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Schulpädagogik an ein Lesebuch, das den Mittelpunkt nicht bloß der Sprach-, sondern auch der nationalen Charakterbildung darstellen soll, Alles, was bis dahin auf diesem Gebiete geleistet worden ist. Es wird daher nicht weiter nöthig sein, den verschiedenen Schulanstalten, den mittleren und höheren Bürgerschulen, den Realschulen, Gymnasien und höheren Töchterschulen das ganze Werk oder einzelne Abtheilungen desselben für ihren besonderen Bedarf, sowie den gehobenen Lehrerseminaren und den Literaturfreunden überhaupt die beiden letzten Theile zu empfehlen."

In ähnlicher Weise angelegt und auch äußerlich ausgestattet, wie das eben besprochene, lenkt seit einigen Jahren die Aufmerksamkeit der deutschen pädagogischen Welt mit Recht in hervorragender Weise auf sich das siebentheilige Lesebuch eines Wiener Pädagogen:

10. Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Von Robert Niedergesäß, Director der Staatsanstalt für Bildung von Lehrerinnen in Wien. Wien. A. Pichler's Wittwe und Sohn.

Das ganze Werk zerfällt in 2 Haupt-Abtheilungen, von denen die erste drei, die zweite vier Theile umfaßt. Die erste Abtheilung führt den obigen Titel, und sei nur für die einzelnen Theile hinzugefügt:

Unterstufe 1. Theil. 2. Schuljahr. Mit 45 Illustrationen. Preis: geh. 25 kr. geb. 32 kr. Achte unveränderte Auflage. Wien. 1873.

Unterstufe 2. Theil. 3. Schuljahr. Mit 37 Illustrationen. Preis: geh. 40 kr. geb. 48 kr. Achte Auflage. Wien. 1873.

Unterstufe 3. Theil. 4. Schuljahr. Mit 41 Illustrationen. Preis: geh. 55 kr. geb. 64 kr. Neunte Auflage. Wien. 1873.

Die zweite Abtheilung enthält 4 einzelne Theile und führt folgenden Titel:

Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen, Unterreal- und Fortbildungsschulen. Von Robert Niedergesäß, Director der Staatsanstalt für Bildung von Lehrerinnen in Wien.

Oberstufe 1. Theil. 5. Schuljahr. Mit 45 Illustrationen. Preis: geh. 70 kr. geb. 80 kr. Elfte Auflage. Wien. 1873.

Oberstufe 2. Theil. 6. Schuljahr. Mit 40 Illustrationen. Preis: geh. 70 kr. geb. 80 kr. Wien. 1873.

Oberstufe 3. Theil. 7. Schuljahr. (Des Literaturbuches I. Band.) Zweite Auflage. Preis geh. 70 kr. geb. 80 kr. Wien. 1873.

Oberstufe 3. Theil. 8. Schuljahr. II. Band des Literaturbuches. Wien. 1871.

Uebereinstimmend mit den Autoritäten des Faches sagt der Verfasser inbetreff der Aufgabe, die das Lesebuch zu erfüllen hat: „Wird in den unteren Klassen der Volksschule das reale Wissen durch den Anschauungsunterricht derart vermittelt, daß in den Oberklassen eine Scheidung des Lehrstoffes nach Fächern berechtigt ist; so kann und muß das Lesebuch auf der jeweiligen Entwickelungsstufe des Schülers das Mittel sein, das gesammte Geistesleben zu befruchten und die Unterrichtsresultate zu illustriren. Von diesem Gesichtspunkte aus wurde das vorliegende Lesebuch entworfen. Mußte hier die Forderung der Schul-

und Unterrichtsordnung, nach welcher Sprach- und Anschauungsunterricht zusammenfallen, und nach welcher alles das, was in Natur und Leben dem Kinde nahe liegt und durch das Lesebuch veranschaulicht werden soll, in Erwägung genommen werden; so fand der Herausgeber in dieser Forderung den Fingerzeig für die Wahl der Stoffe." Mit Bezug auf die beiden letzten Theile hebt der Verfasser mit Recht hervor, daß es nicht Aufgabe der Volks- und Bürgerschule sein könne, Literaturkunde im hergebrachten Sinne zu betreiben. „Das wahrhaft bildende Moment liegt in der Lectüre selbst, nicht im Zerfasern des Stoffes nach theoretischen Gesichtspunkten, die obendrein schwankende sind." Wie die eingehende Betrachtung der Dichtungsformen auf der ersten Stufe nicht Hauptsache sein dürfe, so werde auch auf der zweiten Stufe die literaturhistorische Betrachtung nicht in den Vordergrund zu stellen sein. „Zur Würdigung der Leistungen der einzelnen Schriftsteller war ich nach Thunlichkeit bemüht, mit Rücksicht auf die in den vorhergehenden Bänden gegebenen Proben ein möglichst vollendetes Miniaturbild ihrer Leistungen zu geben. Aus diesem Grunde wird beim Unterricht eine Hinweisung auf früher gelesene und memorirte Musterstücke ebenso ersprießlich für die Literaturkenntniß sein, als dieselbe dazu beitragen wird, die Herzen der Jugend für die Lieblinge des deutschen Volkes zu begeistern, indem die Leistungen schließlich in einem Bilde zusammengefaßt erscheinen, dessen Mittelpunkt der Dichter selbst ist." — Die Auswahl und Anordnung des Stoffes sowohl in dem Literaturbuche, als auch in jedem der vorhergehenden Theile läßt überall den umsichtigen, vielseitig gebildeten, wie durchaus praktischen Schulmann erkennen und sichert dem Werke auch in Zukunft den Beifall der Schulwelt. Nicht wenig trägt zu der Verbreitung des Buches bei die Herausgabe des Kommentars zu den einzelnen Theilen, auf den wir später zurückkommen, so wie der gleichfalls noch zu besprechenden „Freischreibübungen".

Von der Herstellung einer Fibel sah der Herausgeber ab, da ihre Fassung mit der Methode des ersten Leseunterrichts eng verknüpft ist, und die Schulbuchliteratur in dieser Richtung überdies „auslangend bedacht ist."

Von den älteren Lesebüchern, welche im Ganzen nach den vom „Wegweiser" aufgestellten Forderungen gearbeitet sind, fanden noch folgende eine mehr oder weniger ausgedehnte Verbreitung. In Mitteldeutschland ist seit dem Jahre 1843 vielfach verbreitet:

11. Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten von Dr. C. F. W. Clemen, Inspektor der Töchterschule in Cassel. A. Freyschmidt.

Erster Theil. Erste Stufe. Fünfte, verbesserte und vermehrte Auflage. Neu bearbeitet von Georg Davin nnd C. W. Peter, Lehrern an der Töchterschule in Cassel. 1872. $10^1/_2$ Sgr.

Erster Theil. Zweite Stufe. Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. Neu bearbeitet von Davin und Peter. 1872. $18^1/_2$ Sgr.

Dritte Stufe. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Neu bearbeitet von Davin und Peter. 1872.

Vierte Stufe. Im Anschluß an die dritte Stufe des deutschen Lesebuchs von Dr. Clemen herausgegeben von H. Davin und C. W. Peter. Cassel. A. Freyschmidt. $12^1/_2$ Sgr.

Fünfte Stufe. Im Anschluß an die Lesebücher von Dr. Clemen herausgegeben von G. Davin und C. W. Peter. Cassel. 1873. A. Freyschmidt.

In Nord-Deutschland verbreitet ist:

12. Nord-Deutsches Lesebuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der einklassigen Volksschule herausgegeben von H. Keck und Chr. Johansen. Zehnte Auflage mit in den Text gedruckten Illustrationen. Preis 9 Sgr. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1873.

Diesem Lesebuche verwandt ist das folgende.

13. Vaterländisches Lesebuch für die mehrklassige evangelische Volksschule Norddeutschlands. Herausgegeben von H. Keck und Ch. Johansen. 13 Sgr.

In Schlesien erfreut sich immer noch einer weiten Verbreitung

14. Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. Begründet von den Brüdern K. Seltzsam, weiland erstem Lehrer an den Vorschulklassen des Magdalenen-Gymnasiums, und L. Seltzsam, weiland erstem Lehrer an den Vorschulklassen des Elisabeth-Gymnasiums zu Breslau. Achte, wesentlich verbesserte und vermehrte Bearbeitung. Neue, zwei Abtheilungen in einem Bande vereinende Ausgabe. Ferdinand Hirt. Breslau 1873. 18 Sgr.

Aus dem vom 14. September 1869 datirten Vorwort zur siebenten Auflage — K. Seltzsam starb, wie bereits S. 131 bemerkt, im Jahre 1870 — heben wir als ein rühmliches Denkmal für die beiden verstorbenen Schulmänner folgenden Satz hervor: „Wer in diesem Buche eine besondere confessionelle Färbung sucht, der findet keine Spur davon; nach unserer Ansicht gehört eine solche nicht in ein für das mittlere Kindesalter bestimmtes Lesebuch."

Ausschließlich für höhere Lehranstalten berechnet, haben seit Jahren einen bewährten guten Ruf folgende Lesebücher:

15. Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten von Dr. Hermann Masius. Zwei Theile. Halle. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1 Thlr. 27 Sgr.

16. Deutsches Lesebuch von C. Oltrogge. Drei Theile. Hannover. Hahn'sche Hofbuchhandlung. I. 20 Sgr., II. 20 Sgr., III. 1 Thlr.

17. Deutsches Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten, von K. Paulsiek. Berlin. Grote.
Erste Abtheilung. (Für Octava.) Dritte Auflage. 1871. 10 Sgr.
Zweite Abtheilung. (Für Septima.) Dritte Auflage. 1870. 12 Sgr.

18. Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen von Hopf und Paulsiek. Berlin. Grote. (Für jede Klasse, von Sexta aufwärts gerechnet, ist eine besondere Abtheilung bestimmt.) I./V. 3 Thlr. 23 Sgr.

19. Deutsches Lesebuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Von Heinrich Viehoff, Professor und Director. Braunschweig. G. Westermann. I. 17½ Sgr., II. 22½ Sgr.

20. Deutsches Elementarwerk. Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höh. Bürger-(Real-)schulen, Cadettenhäuser, Institute und Privatunterricht. 2 Theile. Von Fr. Mager. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von K. Schlegel. Stuttgart. Cotta. I. 16 Sgr., II. 20 Sgr.

Der Raum verbietet uns, die ausführlichen Titel aller der Lesebücher anzuführen, die seit einer Reihe von Jahren im Gebrauch sind, und von denen wir ihres inneren Werthes wegen glauben, daß sie auch ferner das Feld behaupten werden trotz der seit zwei bis drei Jahren in größerer Zahl entstandenen zum Theil sehr guten Lesebücher. Indeß dürfen wir es uns nicht versagen, eine Reihe von Namen zu nennen, die auf diesem Gebiete wohl beleumundet sind, wobei wir sehr wohl wissen, daß uns eine Reihe anderer, die sich ebenfalls um die praktische Ausgestaltung der Lesebuchfrage verdient gemacht haben, theils entgangen, theils nicht bekannt geworden ist.

Wir nennen: Curtmann, Das Vaterland, für die ob. Kl. der Volksschule. Darmstadt. Diehl; Vogel, deutsches Leseb. f. Schule und Haus. Leipzig. Fleischer; Gude und Gittermann, vaterländ. Leseb. 3 Thle. Magdeburg. Fabricius; Lauckhard, vaterl. Leseb. f. d. ob. Kl. Weimar; Fix=Soest, Leseb. f. d. mittl. u. ob. Kl. Leipzig. Volkmar; Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas, Lebensbilder II, III, IV. Leipzig; Winter, Jugendgarten. Leipzig, Wöller; Petersen, schleswig=holsteinisches Lesebuch. Schleswig; Kehr, deutsches Leseb. Gotha. Thienemann; Runkwitz, Kinderschatz. 3 Th. Altenburg; Rendschmidt — Fr. Kühn, für kath. Schulen, auch Ausg. f. Simultanschulen; Franke (Weimar); Hansen (Harburg); Horwitz (Berlin); Schulze und Steinmann (Hannover); Hunger (Hildburghausen); Giesemann (Eisleben); Quietmeyer (Hannover); Franz Herrmann (Prag); K. Wagner (Stuttgart); Thomas Scherr (Zürich); Scheinpflug (Prag); A. Bräunlich (Weimar); Wackernagel; Kellner; Dietlein; Colshorn und Göbecke; Auras und Gnerlich; August (Berlin); Kehrein; Scharlach und Haupt; Solger; Marschall; Kletke und Sebald; Dielitz und Heinrichs; Schauenburg und Hoche; Ramshorn.

Von denjenigen Lesebüchern, die erst in diesem Decennium erschienen, und von denen mehrere auf Grund der neuen preußischen Bestimmungen theils umgearbeitet, theils neu entstanden sind, erscheinen uns von den uns bekannt gewordenen folgende besonders erwähnenswerth:

21. Deutsches Lesebuch. Ausgabe A. Mit Rücksicht auf die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Unter Mitwirkung des Provinzial=Schulrathes F. Wetzel bearbeitet und herausgegeben von A. Büttner, Seminarlehrer. Mit zahlreichen Abbildungen. Erster Theil: Für die mittleren Stufen mehrklassiger Schulen. Preis 7½ Sgr. Berlin. Ad. Stubenrauch. 1874.
2. Theil: Für die oberen Stufen mehrklassiger Schulen.

Dasjenige, was die allgemeinen Bestimmungen des preußischen Ministeriums vom 15. Oct. 1872 hinsichtlich der Lesebücher für die Volksschule festsetzen, ist in dem Vorwort in folgenden Punkten kurz zusammengefaßt: „1) Das Lesebuch liegt dem gesammten Unterricht im Deutschen zu Grunde. 2) Es ist der gesammte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten. 3) Es ist nicht nur Behufs der Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständniß in Gebrauch zu nehmen. 4) Es soll ein volksthümliches Gepräge tragen und nach seinem gesammten Inhalt dem erziehlichen Zweck der Schule dienen. 5) Beim Unterricht in den Realien ist es zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes zu benutzen. 6) In Beziehung auf die Form soll es Proben der besten populären Darstellungen der Meister auf den bezüglichen Gebieten geben. 7) Von kirchlichen und politischen Tendenzen hat es sich frei zu halten." Nach diesen Normen ist die Auswahl und Gliederung des Stoffes mit sachkundigem Blick und glücklicher Hand getroffen. Die erste Abtheilung eines jeden Theils bringt Musterstücke deutscher Prosa und Poesie und will die Schuljugend in die sittlichen Beziehungen des Lebens einführen; die zweite Abtheilung enthält geschichtliche, geographische und naturkundliche Darstellungen, damit der Fachunterricht durch sie ergänzt, belebt und illustrirt werde. „Daß in dem 2. Theile auch nach den

Dichtern geordnete prosaische und poetische Darstellungen von der Zeit der Reformation ab bis zur Gegenwart ausgiebige Berücksichtigung gefunden haben, wird dazu beitragen, die Bekanntschaft mit volksthümlichen Erzeugnissen der Literatur und deren Verfassern ungezwungen zu vermitteln."

22. a) Deutsches Lesebuch für die Oberstufe der Volksschule und die Mittelstufe der Mittelschule, zusammengestellt nach Maßgabe der Ministerialbestimmungen für die preußische Volksschule vom 15. Oktober 1872 von W. Böckler, Director und C. Fritze, Lehrer am Königlichen Schullehrer-Seminar zu Oranienburg. Breslau. Rud. Hoffmann. 1873.
b) Deutsches Lesebuch für die Mittelstufe der Volksschule und die Unterstufe der Mittelschule. Von W. Böckler und C. Fritze. Breslau. Rud. Hoffmann. 1874.

Das Buch bietet aus dem Schatze der deutschen Literatur, der klassischen, wie der volksthümlichen, eine große Zahl von Musterstücken dar und „soll an seinem Theile in der Jugend unseres Volkes Gottesfurcht, Pietät, Pflichttreue, Gemeinsinn, Nächsten- und Vaterlandsliebe — kurz die starken Wurzeln der Kraft unseres Volkes pflanzen und pflegen helfen und so gegenüber dem materiellen Zuge, der jetzt viele Kreise durchdringt, die geistigen und ewigen Güter werthschätzen lehren." Die Verfasser haben alle bewährten Stücke in Poesie und Prosa, welche den eisernen Fond aller guten deutschen Lesebücher bilden, mit aufgenommen, aber auch manches Neue zu diesem althergebrachten Stoffe gesucht und gefunden. Neu ist auch der Versuch, das Elementarste aus der Volkswirthschaftslehre in das Volksschullesebuch aufzunehmen. Wir halten den Versuch für durchaus gelungen, und wünschen ihm Nachfolge, denn es ist jedenfalls ein richtiger Gedanke, Lehren, von denen ein großer Theil unseres Volkes, kaum der Lehrlingsperiode entwachsen, überflutet wird, schon hier in geeigneter Weise zur Sprache zu bringen. — Das Buch ist sehr reichhaltig, namentlich das für die Oberstufe der Volksschule (636 Seiten) und kann unbedingt empfohlen werden.

23. Lesebuch für Bürgerschulen. Herausgegeben vom Lehrerverein der Stadt Hannover. Drei Theile. Hannover. Hahn'sche Hofbuchhandlung. 1873. 28 Sgr.

Eine Vorrede oder Einleitung geben die Verfasser nicht. Es bleibt Jedermann überlassen, aus einer genauern Durchsicht den Plan des Ganzen zu erkennen. Wer sich aber diese Mühe nimmt, der wird finden, daß sowohl inbetreff der Eintheilung, als auch der Stoffauswahl ein gebildeter Geschmack und der Blick des praktischen Schulmannes das Richtige getroffen hat. Wir haben nach keiner Richtung hin ein Bedenken zu äußern. Vielleicht hätte das Mundartliche (das sogenannte Plattdeutsch) ausschließlich der Oberstufe vorbehalten bleiben sollen. Nichtsdestoweniger bleibt das Buch empfehlenswerth. Ungeheuchelte Frömmigkeit und innige Vaterlandsliebe durchziehen jeden der drei Theile. —

24. Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und Volksschulen. Unter Mitwirkung der Herren: Seminarlehrer Keller, Rektor Polack, Dr. Karl Ruß und Ferdinand Schmidt herausgegeben von Rudolf Dietlein, erstem Lehrer zu Wartenburg a. E., und Woldemar Dietlein, Schulinspektor zu Hildesheim. Mit vielen Abbildungen zur Förderung der Anschauung und Berufsfreudigkeit. A. Unterstufe. B. Mittelstufe. C. Oberstufe. Wittenberg. Herrosé. 1873. 1 Thlr. 7½ Sgr.

Mit vollem Recht betonen die Verfasser in der Vorrede für die Unterstufe, daß das Lesebuch den Mittelpunkt bilden müsse, um welchen

sich der Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachunterricht, so wie auch die Sing- und Zeichenübungen ganz naturgemäß und in harmonischer Verbindung zu gruppiren haben. Und das Lesebuch thut durch Auswahl und Vertheilung des Stoffes allerdings das Seine dazu, daß diese Gruppirung in natürlicher Weise geschehen könne; denn eine forcirte Concentration ist allemal vom Uebel; aber die Bilder und Liedchen, die auf der Unterstufe geboten werden, regen unwillkürlich zum Zeichnen und Singen an; auch wird durch die häufig gebotene Veranschaulichung das Verständniß wesentlich unterstützt. Zu manchem werthvollen poetischen Stücke, das nicht zerpflückt sein will, liefert das Bild neben den einfachen, vermittelnden Fragen des Lehrers den passendsten Commentar.

Die Mittel- und Oberstufe sind im wesentlichen nach den Ministerial-Bestimmungen vom 15. October 1872 bearbeitet. Indem wir beide Theile gleichfalls als durchaus fleißig gearbeitete und wohl gelungene Bücher bezeichnen müssen, heben wir inbetreff der Oberstufe Folgendes hervor: 1) Es sind aus der klassischen, so wie aus der volksthümlichen Poesie nur Dichtungen von bleibendem Werthe aufgenommen. 2) Die meisten derselben sind nach dem Original abgedruckt und nur nach Interpunktion und Orthographie uniformirt. 3) Zur Unterstützung des literaturkundlichen Unterrichts sind die bedeutendsten Dichter seit der Reformation vertreten. 4) Die realistischen Stoffe sind von älteren und jüngeren Meistern auf ihrem Gebiete dargestellt. 5) „Deutsche Geschichte und deutscher Sang, deutsche Sitte und Tugend, deutsches Land und Volk und Wesen" sind besonders berücksichtigt. — In der Orthographie haben sich die Verfasser an das Wörterverzeichniß der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer und an die von diesen aufgestellten Regeln angeschlossen.

Als ein Auszug aus diesem dreitheiligen Werke zu betrachten und nach denselben Grundsätzen bearbeitet, wie dieses, ist das folgende:

25. Deutsches Volksschullesebuch. Herausgegeben von Rudolf Dietlein und Woldemar Dietlein. Wittenberg. Herrosé. 1874. 12½ Sgr.

26. Deutsches Lesebuch der Unterstufe. Mit Rücksicht auf die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 zusammengestellt vom Dr. Georg Bormann, ord. Lehrer an der Victoria-Schule zu Berlin. Mit einem Vorworte von Carl Bormann, Geh. Regierungsrath und Ehrenmitglied des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums zu Berlin. Ladenpreis: ungebunden 10 Sgr. Berlin. Nicolaische Buchhandlung. (Stricker.) 1873.

Bemerkenswerth ist, was der vielerfahrene Schulmann über Inhalt und Aufgabe des Lesebuchs überhaupt in der Vorrede sagt:

„Ausgehend von den Anschauungen, welche das Kind bereits besitzt, muß es theils diese Anschauungen in neue Beziehungen zu dem Kinde setzen, theils sie selbst erweitern, bereichern und durch Erschließung neuer, dem Kinde zugänglicher Gebiete vervollständigen.

Allein damit ist die Aufgabe des Lesebuchs keineswegs erschöpft. Es soll auch durch die Form seiner Darstellungen den Sinn für die Schönheit sprachlicher Bildungen wecken; es soll das Ohr für den Wohllaut und das Gefühl für den Wohlklang menschlicher Rede aufschließen und dadurch den Kindern einen Anreiz geben, den in diesen Sprachwegen ihnen entgegenkommenden Schönheiten weiter nachzugehen. Es soll Leselust,

d. h. Bildungstrieb in ihnen wachrufen. Damit ist von dem Lesebuche jede trockene, abstrakte Darstellungsform ausgeschlossen und überall eine frische, farbenreiche, anmuthende Ausdrucksweise gefordert.

Endlich aber darf doch diese Formschönheit des Lesebuches weder den Inhalt überwuchern und dadurch verdunkeln, noch die Wiedergabe der Sprachstücke durch Kindesmund erschweren oder wohl gar unmöglich machen. Vielmehr muß jedes Stück, wenn sein Inhalt erschlossen und seine Form in ihrer Eigenart erkannt ist, von den Kindern lautrichtig, sinngemäß und mit dem entsprechenden Tone gelesen werden können und den Anreiz dazu in sich selbst tragen." —

Wenn schließlich das Urtheil darüber, ob und in wie weit das vorliegende Lesebuch den hierin gestellten Anforderungen entspricht, ausdrücklich zurückgehalten wird, so dürfen wir unsere Ueberzeugung dahin aussprechen, daß der Verfasser des Lesebuchs mit pädagogischem Blick und richtigem Verständniß sowohl für die Bedeutung und Aufgabe des Lesebuchs, als auch für das Bedürfniß der Stufe, für welche es bestimmt ist, ausgewählt und gruppirt hat, so daß jede Schule mit Vertrauen zu dem Buche greifen kann.

Zu den hervorragendsten Erscheinungen auf dem Gebiete der seit einigen Jahren neu belebten Lesebuch-Literatur rechnen wir das folgende Werk:

27. Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt von A. Engelien, Hauptlehrer in Berlin, und H. Fechner, K. Seminarlehrer in Berlin. 1873. 1874. 8 Sgr.

Von der Auswahl des Lesestoffes muß zunächst gesagt werden, daß nur aufgenommen worden, was nach Form und Inhalt mustergültig ist. Selbst ein flüchtiger Blick in die drei bis jetzt erschienenen Theile würde hinreichen, um zu erkennen, mit welchem Fleiße und mit welch einer gewissenhaften, wissenschaftlichen Gründlichkeit die Herausgeber gesammelt und gesichtet haben. Daß die Quellen, aus denen geschöpft worden, unter der Ueberschrift eines jeden Stückes ausführlich und genau bezeichnet sind, ist nicht bloß ein Zug der Dankbarkeit gegen die Autoren, es ist vielmehr ein Grundsatz, den wir durchaus billigen müssen. Den Eingeweihten begrüßen beim Beschreiten dieses prachtvollen Dichterwaldes, in den ihn die Herausgeber einführen, von allen Seiten alte Bekannte, dazwischen aber überrascht ihn freudig manche bisher ungesehene Frucht eines wohlbekannten Stammes, manche unbemerkt gebliebene Blume, die, mühsam aus der Verborgenheit hervorgeholt, die Schönheit des Gesammteindrucks erhöht. Unwillkürlich wird der Lehrer angeregt, Revüe über seine eigene Literaturkenntniß zu halten und den Umfang derselben durch die ihm zugänglichen Mittel zu erweitern, und in ebenso natürlicher Weise wird der Schüler mit den Erzeugnissen unserer besseren und besten Schriftsteller bekannt. Die Verfasser haben mit dieser grundsätzlich und consequent durchgeführten Einrichtung einen Vorgang geliefert, der nach mehr als einer Richtung hin anregend und belebend wirken wird.

Daß bei der Auswahl neben den ästhetischen, wissenschaftlichen und unterrichtlichen Rücksichten vorzugsweise religiöse und nationale Gesichtspunkte maßgebend waren, ist pädagogisch ebenso gerechtfertigt, als es erfreulich ist, daß wir mit Vorbedacht alles Confessionelle vermieden sehen. Das Lesebuch liefert den augenscheinlichen, obwohl oft bezweifelten Nach-

weis, daß die Schule durch die ihr zu Gebote stehenden Bildungsmittel entschieden religiösbildend wirken kann, ohne das confessionelle Element in den Vordergrund zu stellen. Man gewähre nur Licht und Luft zu einer frischen und freien pädagogischen Entwickelung, und es wird an wissenschaftlichen und praktisch gebildeten Kräften nicht fehlen, die das der Volksbildung Frommende zur Ausgestaltung bringen. Die meisten der in den letzten Jahren erschienenen Lesebücher liefern bereits den Beweis.

Sowohl die Zahl, als auch die Art der gegebenen Stücke geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Inhalts zeigt, daß das Streben, für die realistischen Fächer vollständige Lehrgänge zu bieten oder diese zu ersetzen, nirgend vorgewaltet hat. — In Betreff der Orthographie ist die Mitte inne gehalten worden zwischen zu weit gehenden Neuerungen und ängstlichem Festhalten an veralteten Formen; indeß hat das Lesebuch unter den uns bekannt gewordenen neueren den entschiedensten Schritt im Fallenlassen unhaltbarer Schreibweisen gethan. Das Werk ist auf fünf Theile berechnet. Wer mit einiger Aufmerksamkeit die einzelnen Theile des Werkes nach einander durchgeht, wird den Eindruck empfangen, daß die Verfasser inbetreff der Verweisung des Stoffes auf eine bestimmte Stufe mit feinem Verständniß für das Bedürfniß und die Receptionsfähigkeit des verschiedenen Kindesalters ausgewählt haben. Beim Abschluß dieser Zeilen geht uns der vierte Theil zu. Er macht auf uns den Eindruck, als übertreffe er noch seine Vorgänger.

Wir glauben, daß Lehrer und Schulleiter bei Einführung eines neuen Lesebuchs mit Vorliebe nach diesem greifen werden. — Auch die äußere Ausstattung ist sehr gut.

28. Deutscher Kinderfreund. Ein Lesebuch zunächst für die Mittelstufe mehrklassiger Volksschulen. Unter Mitwirkung vom Schuldirector Andresen in Altona, Hauptlehrer Beck in Elberfeld, Reg.- und Schulrath Matzen in Schleswig und Seminardirector Richter in Tondern bearbeitet von Karl F. Theodor Schneider. Neuwied und Leipzig, 1873. Heuser. Gen.-Debit für Schleswig-Holstein: Julius Bergas in Schleswig. 12 Sgr.

Inbetreff der Grundsätze, die bei der Herausgabe eines Schullesebuchs leitend sein sollen, führen wir, um den Standpunkt des sowohl auf dem Gebiete der Literatur, als auch auf dem Felde praktischer Schulthätigkeit rühmlich bekannten Schulmannes zu characterisiren, einzelne Sätze aus dem bedeutsamen Vorworte an: „Der Verfasser eines Lesebuchs wird kein Bedenken tragen dürfen, einzelne Verse eines Gedichtes, wenn dies aus anderen Gründen zulässig ist, wegzulassen. — Auf alle Fälle hat sich die Schule bei derartigen Dichtungen (Märchen und Liedern weltlicher und geistlicher Art) sorgsam davor in Acht zu nehmen, daß sie den Blütenstaub der Poesie nicht mit täppischer Hand zerstöre. — Zu diesem deutsch-vaterländischen Element rechne ich es auch, daß ein gemüthvoller, frommer Ton, nicht als Phrase und Redensart, sondern in aller Schlichtheit und Wahrheit, sich durch das ganze Buch hindurch ziehen soll, so daß alles Widerchristliche, ja alles Antireligiöse, gleichwie alles Pietistische und Dogmatische ausgeschlossen sein soll." In Bezug auf die Orthographie heißt es: „Das Volksschullesebuch ist offenbar nicht die geeignete Arena für orthographische Wortkämpfe." Mit Bezug auf die Forderung, daß jedes Lesestück nach Inhalt und Darstellung

einen kindlichen Character an sich tragen soll, warnt der Verf. vor dem Abwege, daß man in übergroße Fürsorge für die Fassungskraft der Kinder aus dem Kindlichen in das Kindische und Geschmacklose hineingeräth. — Die Vorrede enthält, wie diese Proben darthun, einen wahren Schatz pädagogischer Rathschläge, die sich zwar zunächst auf das Lesebuch beziehen, aber häufig eine allgemeine Anwendung finden. — Das Buch selbst entspricht den hohen Anforderungen des Verfassers. —

29. Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Mittelschulen von Dr. J. B. Peters, Lehrer an der Königl. Gewerbeschule zu Bochum, Mitglied der Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen zu Berlin. Berlin. Julius Springer. 1873. 20 Sgr.

Das Buch ist nach den Grundsätzen der „Allgemeinen Bestimmungen“ und im Geiste des vorangestellten Mottos gearbeitet: „In unseren Tagen sind alle übrigen Güter schal, wenn ihnen nicht die Größe des Vaterlandes im Hintergrunde liegt — — Jacob Grimm kl. Schr. I. 354. Nichts confessionell Gefärbtes ist gegeben, die Auswahl überhaupt so getroffen, daß durch die Darstellung des allgemein Wahren, Schönen und Guten auf einen wahrhaft religiösen Sinn der Jugend hingewirkt und so der Grund zu einer ächt christlich nationalen Characterbildung gelegt wird. Das Buch ist auf einen mehrjährigen Cursus berechnet und gewährt außerdem eine vortreffliche Vorschule für eine geordnete Unterweisung in der Literatur. — Im Anschluß an das Lesebuch ist erschienen:

Mustersammlung deutscher Gedichte für Schule und Haus. Mit einer Uebersicht der deutschen Metrik und Poetik von Dr. J. B. Peters. 10 Sgr.

Sehr zu empfehlen!

Von einem namentlich in Westphalen sehr verbreiteten Lesebuch gehen uns beim Abschluß dieser Aufzählung noch die neuesten Auflagen zu.

30. Westphälischer Kinderfreund, herausgegeben und bearbeitet von W. Fix, Seminardirector in Soest. Dreizehnte Auflage mit der Geschichte der Ereignisse von 1870 und 1871. Preis: ungebunden 11½ Sgr. Leipzig 1873. Amelang's Verlag. (Fr. Volckmar.)

31. Lesebuch für mittlere Klassen preußischer Volksschulen, herausgegeben von W. Fix, Seminardirector in Soest. Zwölfte (Stereotyp-) Auflage. Preis: ungebunden 6 Sgr. Leipzig. 1873. Amelang's Verlag. (Fr. Volckmar.)

32. Deutsches Lesebuch für die obere Stufe des Elementarunterrichts von W. Fix, Seminardirector in Soest. Neue Bearbeitung des westphälischen Kinderfreundes und des Lesebuchs für obere Klassen preußischer Volksschulen. Erster Theil. Gott und Menschenleben. — Natur und Jahreslauf. Preis: 9 Sgr. Leipzig. 1874. Amelang's Verlag.

Das letztgenannte Buch ist aus dem „westphälischen Kinderfreund“ hervorgegangen, und sein Inhalt stimmt in dem ersten Theile vielfach mit diesem überein, führt auf der andern Seite aber über jenen hinaus.

In fast umgekehrter Weise ist aus dem „Lesebuch für die mittleren Klassen“ durch Beifügung eines Anhanges hervorgegangen:

33. Der kleine Kinderfreund, allgemeine Ausgabe. 7 Sgr.

34. Der kleine Kinderfreund, Ausgabe für die Provinz Westphalen. (Mit provinziellem Anhange.) 8 Sgr.

35. Der kleine Kinderfreund, Ausgabe für die Rheinprovinz. 8½ Sgr.

Den Schluß des ganzen Lesewerks bildet das Buch: „Die weite Welt“ (29 Bogen gr. 8), welches die weltkundlichen Fächer für den

Standpunkt gehobener städtischer Schulen, sowie der Fortbildungsschulen darstellt.

Ueber so verbreitete Lesebücher, wie die von Fix herausgegebenen, hat die Praxis bereits seit Jahren ihr günstiges Urtheil festgestellt, und wir haben nur hinzuzufügen, daß die neuen Auflagen in Druck und äußerer Ausstattung erheblich gewonnen haben.

Die bekannten und für die Entwickelung des Unterrichts in der Muttersprache so bedeutsam gewordenen Werke von Otto und Kellner werden voraussichtlich an einem andern Orte (deutsche Sprache) ihre Würdigung finden.

Wir müssen uns leider darauf beschränken, von den uns bekannt gewordenen Lesebüchern neueren Ursprungs einige empfehlenswerthe kurz zu nennen.

36. Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. Unter Mitwirkung von Fräulein Marie Stöphasius in Spandau und andern Lehrern und Lehrerinnen herausgegeben von Dr. G. Kühn, Director der höheren Töchterschule (Carolinum) in Altenburg. Erster Band. Berlin. Henschel. 1873. 10 Sgr., I./III. 1 Thlr. 15 Sgr.

37. Erstes Lesebuch für Landschulen. Von Joseph Ambros, Communallehrer in Wr. Neustadt. Vorstufe zu A. Chr. Jessen's Lesebuch für die oberen Klassen der Landschulen. Wien. Pichler's Wittwe u. Sohn. 1871. 4 Sgr.

38. Lesebuch für die oberen Klassen beziehungsweise Abtheilungen der Landschulen. Von A. Chr. Jessen. Wien. 1872. Pichler's Wittwe und Sohn. 12 Sgr.

39. Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Herausgegeben von Wilhelm Jeep und Adolf Klauwell, Lehrer an der 4. Bürgerschule in Leipzig. Leipzig. Ed. Wartig. 1873.

40. Lesebuch für die deutsche Volksschule. Herausgegeben von F. Scharlach, Schuldirector in Halle, und L. Haupt, Regierungs- und Schulrath in Merseburg. Halle, Schrödel und Simon. 1874. 10 Sgr.

41. Deutsches Lesebuch für die Unterklassen höherer Lehranstalten von Dr. J. Buschmann, ord. Lehrer an der Realschule 1. Ordnung zu Köln a. R. Erste Abtheilung. (Sexta. Quinta.) Münster. Adolph Russel. 1874. 25 Sgr.

42. Deutsches Lesebuch für Schullehrer-Seminarien von Dr. Fried. Joach. Günther, erstem Lehrer am evang. Schullehrer-Seminar in Creuzburg O. S. Breslau, Max Mälzer. 1874. 1 Thlr. 20 Sgr.

B. Schriften für den Lehrer

über die Behandlung der Lesestücke.

Die hier anzuführenden Schriften werden zum Theil mit demselben Recht auch bei der Behandlung des deutschen Sprachunterrichts zur Besprechung kommen können, weil sie die Lesestücke nicht bloß nach ihrem Inhalt, sondern auch nach der grammatischen Seite hin behandeln. Aber auch von dem Standpunkte des Leseunterrichts aus müssen wir zur Erzielung des „logischen" Lesens auf die Behandlung des Lesestückes nach dieser Seite hin Gewicht legen.

43. Theoretisch=praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in einer ungetheilten Volksschule. Von C. Kehr, Seminar=Director in Gotha. Gotha, Thienemann. 1871. 1 Thlr.

Die praktische Brauchbarkeit der Kehr'schen Schulschriften ist unbestritten. Wir bemerken deshalb nur, daß der Lehrer hier außer einer ausführlichen theoretischen Begründung die praktische Ausführung des Verfahrens an vielen Lesestücken vorfindet. Um die Reichhaltigkeit des Gebotenen, den Lesezweck betreffend, anzudeuten, führen wir nur Einiges an: Vermittelung des Verständnisses — Vorlesen — Erklärung undeutlicher Ausdrücke — Zergliederndes Abfragen — Zergliederung und Wiederaufbau — Gliederung einzelner Sätze eines Lesestücks — Unterscheidung eigentlicher und bildlicher Ausdrücke — Verwandelung des Inhalts eines Lesestücks — Synonymen — Begriffsentwickelung — Begriffserklärung — Begriffsberichtigung — Räthsel — Sage — Märchen — Fabel — Richtigkeit der Aussprache — Erfordernisse des Lesevortrags — Betonen, Lesepausen — Lesen eines Gedichtes, Memoriren und Recitiren u. s. w. Mit Recht sagt der Verf. in Bezug auf den praktischen Theil: „Die vorliegende Anweisung gleicht einer Vorraths=kammer, deren Vorrath auf mehrere Jahre ausreicht. Darum weise Auswahl und zweckentsprechende Vertheilung! Es liegt auch nicht im Zwecke des vorliegenden Buches, so viele Uebungen als nur möglich an das Lesebuch anzuschließen; man wähle vielmehr für das eine Jahr diese, für das andere Jahr jene Uebungen aus. Ebensowenig soll gefordert werden, daß die sämmtlichen Lesestücke eines Lesebuchs in der Weise, wie es der praktische Theil der Anweisung zeigt, durchgenommen werden sollen. Sobald die Schüler eine Anzahl Lesestücke nach allen Beziehungen verstehen gelernt und richtig aufgefaßt haben, kann mit Recht die Forderung gestellt werden, daß die rasche Auffassung anderer durch bloßes Lesen vermittelt wird."

44. Der Sprachunterricht in der Volksschule. Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichts zu behandeln. Theoretisch und praktisch bearbeitet von einem Lehrervereine zu Crefeld. Köln und Neuß. Schwann'sche Verlagshandlung. 1861. 1 Thlr.

Daß auch auf diese werthvolle Schrift an dieser Stelle die Aufmerksamkeit der Leser zu richten ist, bezeugen folgende Kapitel des theoretischen Theils: „Das Lesebuch als Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichts — Behandlung der Lesestücke — Bild der Unterklasse, Aufgabe derselben — Bild der Mittelklasse — Aufgabe der Mittelklasse u. s. w."

45. Kommentar zu dem deutschen Lesebuch für Volks= und Bürgerschulen von Robert Niedergesäß. 2 Thlr. 14 Sgr.

Unterstufe. I. Theil. (Zweites Schuljahr.) Bearbeitet von Robert Niedergesäß, Director der k. k. Staatsanstalt für Bildung von Lehrerinnen in Wien. Wien, 1873. Verlag von A. Pichler's Wittwe und Sohn, Buchhandlung für pädagogische Literatur, V., Margarethenplatz 2.
Unterstufe. II. Theil. (Drittes Schuljahr.)
Unterstufe. III. Theil. (Viertes Schuljahr.)
Oberstufe. I. Theil. (Fünftes Schuljahr.) Unter Mitwirkung von A. Lehfeld und Prof. K. Schubert bearbeitet von Robert Niedergesäß, Director &c.

In diesen Schriften ist ein solcher Schatz nicht bloß unmittelbar verwendbaren Unterrichtsmaterials, sondern auch pädagogischer Gedanken

und methodischer Anleitungen niedergelegt, daß nicht nur der junge Lehrer hier einen zuverlässigen Führer und praktischen Rathgeber findet, sondern auch der gewandte, erfahrene und umsichtige Schulmann vielfach durch Neues erfreut wird, sich durch die Vielseitigkeit der Behandlung angeregt fühlt und durch die Mannigfaltigkeit des Gebotenen sich belohnt sieht. Im Anschluß hieran nennen wir:

46. Freischreibübungen und Aufgaben für den mündlichen Gedankenausdruck im Anschluß an die österreichischen Volksschullesebücher. Von R. Niedergesäß und A. Lehfeld. Wien 1872. Pichler's Wittwe. 4 Sgr.

Die ersten drei Hefte sind für die ersten drei Schuljahre bestimmt und enthalten eine große Zahl mündlicher und schriftlicher Uebungen und Aufgaben. Das vierte Heft (2. Auflage von 1873) enthält Briefe und Geschäftsaufsätze. Während die drei ersten Hefte sich an die genannten Lesebücher anschließen, ist dies letztere unabhängig von jedem Lesebuch, und die Verwendung desselben paßt in die Organisation jeder Schule. Es muß aber auch von den erstgenannten hervorgehoben werden, daß sie auch ohne das bezeichnete Lesebuch von jedem Lehrer mit Nutzen gebraucht werden können.

47. Die Sprachübungen in den Oberklassen der Volksschule. Im Anschlusse an „Haesters' Lehr- und Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule, bearbeitet von Albert Haesters. Ein methodisches Handbuch für den Lehrer. 3. Auflage. Geh. 9 Sgr. Essen. G. D. Bädeker. 1873.
Unter demselben Titel ist erschienen ein Uebungsbuch für den Schüler. 4. Auflage. Geh. 3 Sgr. 1873.

48. Die Stilübungen in der Volksschule. Im Anschlusse an Haesters' Lehr- und Lesebuch, bearbeitet von A. Haesters und J. Huffschmidt. I. Theil. Für die Mittelklassen. Ein methodisches Handbuch für den Lehrer. 4. Auflage. Geh. 8 Sgr. Essen. G. D. Bädeker. 1873.
Unter demselben Titel ist erschienen ein Uebungsbuch für die Schüler. 4. Auflage. Geh. 2⅔ Sgr. 1873.

49. Die Stilübungen in der Volksschule. Im Anschlusse an Haesters' Lehr- und Lesebuch bearbeitet von A. Haesters und J. Huffschmidt. II. Theil. Für die Oberklassen. Ein methodisches Handbuch für den Lehrer. 4. Auflage. Geh. 14 Sgr. Essen. G. D. Bädeker. 1874.
Hierzu ein Uebungsbuch für die Schüler. 5. Auflage. Geh. 5 Sgr. 1873.

Die beiden erstgenannten Werkchen sind für einklassige Schulen bestimmt. Der Verfasser sagt: „So lange die Volksschule in einer Klasse oft noch 100 und mehr Kinder in zwei, drei oder noch mehr verschiedenen Abtheilungen zählt; so lange daher Zeit und Kraft des Lehrers einerseits zu der Zahl und den Abstufungen der Schüler, andererseits zu den vielen einzelnen Unterrichtsgegenständen in so argem Mißverhältniß stehen: so lange heißt mit Recht die Losung: Anschluß des gesammten Sprachunterrichts an das Lesebuch!" Die übrigen vier Bücher haben mehrklassige Volksschulen im Auge. Da der größte Theil der in den Büchern vorgeführten Uebungen sich auf den deutschen Unterricht bezieht, so enthalten wir uns eines näheren Eingehens, indem wir uns mit der Bemerkung begnügen, daß die pädagogische Presse diese Werke ebenso günstig aufgenommen hat, wie die Haesters'schen Lesebücher, wofür auch die Zahl der in kurzer Zeit einander gefolgten Auflagen spricht.

50. Das Lesebuch in der Volksschule. Ein Wegweiser für Lehrer. Von A. Bräunlich, H. Franke, K. Hercher, K. Schmidt. Weimar, H. Böhlau. 1870. I./III. 21 Sgr.

Die Verfasser bekennen sich in Bezug auf die Benutzung des Lesebuchs für sprachliche Zwecke zu den Grundsätzen von Kellner und Otto, und knüpfen ihre Belehrungen an das Lesebuch von Franke, Bräunlich und Laukhard; die Schrift bildet also einen Commentar für das letztere, ist aber auch ohne dasselbe brauchbar und erleichtert dem jüngeren Lehrer seine Präparation.

51. Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, von Dr. Th. Eisenlohr, Seminar-Rector. Stuttgart. K. Aue. 15 Sgr.

Ein Buch, das der sorgfältigsten Beachtung werth ist. Wer sich diesem Führer anvertraut, wird bemerken, daß er durch ihn die wichtige Kunst erlernen könne, Lesestücke so zu besprechen, daß das Kind zum vollen Verständniß derselben gelangt und sich dabei zugleich Sprachfertigkeit erwirbt. — Das Werk ist auch unter dem Titel: „Anleitung zur Behandlung der zweiten würtemb. Fibel" erschienen. Wir bemerken jedoch ausdrücklich, daß die Schrift über die Bedeutung einer speciellen Anweisung für ein bestimmtes Buch weit hinausreicht.

52. Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. Von C. Richter. Zwei Abtheilungen in einem Bande. Sechste erweiterte und zum Theil umgearbeitete Auflage. Berlin, A. Stubenrauch. 1873 1 Thlr. Jede Abtheilung wird auch apart ausgegeben. I. Abth. 10 Sgr. II. Abth. 20 Sgr.

Um die Reichhaltigkeit des Buches anzudeuten, sei Einiges von dem Inhalte des 1. Theils angeführt: 1) Das Lesebuch als Hülfsmittel a. zur Uebung im Lesen, b. beim Erwerbe sprachlicher Bildung, c. beim Erwerbe von Unterrichtsstoff. 2) Die Verwerthung des Lesebuchs im Leseunterricht: a. Pflege der Lesefertigkeit, b. Verständniß des Lesestoffs: Vorlesen, Zergliederung, Erklärung oder Erläuterung, Zusammenfassen der zum Verständniß gebrachten Gedanken, c. Pflege des schönen Lesens: Betonung, rhythmische Gestaltung, melodische Gestaltung, d. Uebung im „stillen Lesen", e. Chorlesen, f. Pflege der Redefertigkeit im Leseunterricht, g. Vertheilung des Lesebuchstoffes. 3) Die Verwerthung des Lesebuchs im Sprachunterricht und zwar im Dienst a. des orthographischen, b. des grammatischen Unterrichts, c. der Aufsatzübungen u. s. w. Die zweite Abtheilung enthält praktische Ausführungen. Sie sind so gehalten, daß sie nicht der Bequemlichkeit Vorschub leisten, sondern zu tieferem Eindringen anreizen. Wir haben überhaupt an dem Buche nicht bloß die Reichhaltigkeit des Inhalts, sondern auch und vorzugsweise die Art der Behandlung zu rühmen. Sie ist vortrefflich, und das Werk ist jedem Lehrer zu empfehlen, der die Lesestunde auf der Mittel- und Oberstufe für sich und seine Schüler zu einer anregenden, geistige Früchte weckenden machen will.

Wichtig für die euphonischen und ästhetischen Momente beim Lesen ist:

53. Der mündliche Vortrag. Ein Lehrbuch für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Roderich Benedix. Leipzig. J. J. Weber.
Zweiter Theil. Die richtige Betonung der deutschen Sprache. $22\frac{1}{2}$ Sgr.
Dritter Theil. Die Schönheit des Vortrags. 1 Thlr.

Allen Lehrern, die auf der Oberstufe Leseunterricht zu ertheilen haben, und allen, denen es um gründliche Belehrung über die hier einschläglichen Momente zu thun ist, dringend zu empfehlen!

C. Fibeln.

Auf Grund der Schreiblesemethode sind bearbeitet:

54. Lesebuch für Bürgerschulen. Herausgegeben von August Lüben, Seminar-Director in Bremen, und Carl Nacke, weiland Lehrer der I. Bürgerschule in Merseburg. Erster Theil. Mit Abbildungen zur Unterstützung des Anschauungsunterrichts. 16. Auflage. Leipzig. Friedrich Brandstetter. 1873. 4 Sgr.

Die erste Abtheilung enthält nur Schreibschrift. Auf den ersten 7 Seiten kommen nur Wörter vor, die so geschrieben werden, wie man sie spricht; dann kommt in stufenweisem Fortschritt die Dehnung (S. 8—30) und hierauf die Schärfung (S 31—40). Die Verbindung des Anschauungs- und Schreibleseunterrichts wird dadurch angestrebt, daß der Text von da an, wo die großen Buchstaben eintreten (S. 8), also Sätze in correcter Form möglich sind, stets kleine Gruppen zusammenhängender Sätze über ein und denselben Gegenstand darbietet. Diese Sätze sollen das Ergebniß einer kurzen Besprechung über den betreffenden Gegenstand sein.

Die Fibel gehört zu den besten Schreiblesefibeln.

55. Handfibel von A. Büttner, Seminarlehrer in Bütow. Bearbeitet mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Schreiblese- und Lautir-Methode. (Vier und sechszigste Auflage. Ungeb. 4 Sgr.) Berlin. A. Stubenrauch. 1874.

In der ersten Abtheilung bieten die ersten 10 Seiten Schreibschrift zur Einübung der kleineren Buchstaben; im Uebrigen ist die Fibel so eingerichtet, daß die Druckschrift sehr bald hinzutreten kann.

In der zweiten Abtheilung ist das Material nach den Jahreszeiten geordnet. Die Auswahl ist sehr gut.

Die Fibel gehört entschieden den besseren dieser Art an.

56. Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklassen der Volksschule. Von Albert Haesters, erstem Lehrer an der Knabenschule in Werden a. d. Ruhr. 530. (Stereotyp-) Auflage. Roh $2^{3}/_{4}$ Sgr. Seit 1853, wo die erste Auflage dieser Fibel erschien, sind bis jetzt 1,590,000 Exemplare gedruckt. Essen. G. D. Bädeker. 1874.

Hierzu ist erschienen: Haesters' Wandfibel. Bestehend aus 13 Tafeln zum Aufkleben auf Pappdeckel und 2 Bogen mit großen Buchstaben zum Aufkleben auf Holztäfelchen. 14. Aufl. Preis roh à $1^{1}/_{4}$ Thlr. Vollständig aufgeklebt, gefirnißt, mit Mappe und Holzkasten $8^{1}/_{3}$ Thlr. Essen. G. D. Bädeker. 1874.

Diese weit verbreitete Fibel beurtheilte Diesterweg in folgenden Worten:

„Das praktische Talent des Verfassers, die wichtigsten Uebungen aufzustellen, alles Unwesentliche auszuscheiden, direct auf das Ziel loszugehen und dem vielbeschäftigten Lehrer dadurch das Geschäft zu erleichtern, bewährt sich auch in der vorliegenden Fibel. Dabei nimmt er die Thätigkeit des Schülers überall in Anspruch, indem er ihn veranlaßt, diejenigen Uebungen vorzunehmen und die Organe zu üben, welche das Fortschreiten in der Sache fördern. So wird in dieser Fibel Schreiben und Lesen, Lesen und Verstehen, Sehen und Hören und Sprechen mit einander verbunden, und zugleich liefert sie, in der Weise des Buches für Mittelklassen, die nothwendigsten Stoffe zu Anschauungsübungen. Die beigegebenen Winke für den Lehrer sind schätzbar. Die Fibel ist daher nicht nur eine harmonische Einleitung zum

späteren Gebrauch der beiden, mit ungetheilter Anerkennung aufgenommenen Lesebücher des Verfassers, sondern ein zweckmäßiges, allen wesentlichen Ansprüchen entsprechendes erstes Schulbuch."

Ein eben so günstiges Urtheil spricht Kellner aus, wenn er sagt: „Wenn wir auch keineswegs an Fibeln Mangel haben, so hoffe ich doch, daß es gerade dieser gelingen wird, sich weithin Freunde zu erwerben und Bahn zu brechen. Ich erwarte dies nicht blos deshalb, weil der Herr Verfasser sich schon durch seine früheren trefflichen Lehr- und Lesebücher für die Mittel- und Oberklassen unserer Volksschulen den Lehrern bestens empfohlen, sondern auch ganz besonders deshalb, weil das vorliegende Büchlein sich selbst wieder durch Klarheit des Grundgedankens und durch einfachtreue Ausführung desselben auszeichnet."

„Eine der besten Fibeln. Billig und gut!"

57. Hand-Fibel von Otto Schulz. Enthält: Elementar-Uebungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke; eine Sammlung biblischer Sprüche; die fünf Hauptstücke des christlichen Glaubens. Ausgabe B. für den Schreiblese-Unterricht bearbeitet von **K. Bormann**, Königl. Provinzial-Schulrath in Berlin. Sechs und vierzigste Auflage. Ungebunden 4 Sgr. Berlin, 1873. L. Oehmigke's Verlag (Fr. Appelius).

Zu der Ausgabe A., die denselben Inhalt hat, mit Ausnahme des von Bormann bearbeiteten Abschnitts, und die 1873 die 29. Auflage erlebte, ist erschienen:

Schreib-Lese-Vorschule zur Hand-Fibel von Otto Schulz. Ungebunden 1 Sgr. Zehnte Auflage. Berlin 1872. L. Oehmigke's Verlag (Fr. Appelius).

Was der Hand-Fibel von Otto Schulz ihre Bedeutung gegeben und bis heute erhalten hat, ist der klassische Inhalt des zweiten Theils, der „poetischen und prosaischen Lesestücke", eine Sammlung für die Unterstufe, wie sie vor ihm nicht vorhanden gewesen war. Dieser Theil der Hand-Fibel hat einen bleibenden Werth, sowohl durch den pädagogischen Takt und den fachmännischen Blick, als auch durch den gebildeten Geschmack, die bei der Auswahl und Zusammenstellung gewaltet haben. Hat sich auch mit der Zeit mancher berechtigte Wunsch in Betreff der Anordnung in diesem Theile herausgestellt, so hat doch vor Allem der erste Theil, die „Elementar-Uebungen zum Lesen", die nach und nach bessernde Hand vermissen lassen. Selbst Bormann's Bearbeitung und die „Schreiblese-Vorschule" haben dem Bedürfniß nicht ganz abhelfen können. Ein äußeres Zeichen für die Richtigkeit unserer Behauptung ist die Thatsache, daß einzelne Fibeln erschienen sind, die den Anschluß an den zweiten Theil bezwecken. Wir führen an:

a) Hand-Fibel für den verbundenen Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterricht in der Unterklasse der Volksschulen. (Als Einführung in die Lesestücke der Hand-Fibel von Otto Schulz.) Bearbeitet von F. Schönfeld, Lehrer an der Stadtschule in Sommerfeld. (56 S.) Sommerfeld, in Commission bei H. Mertsching. 1864. 2 Sgr.

b) Hand-Fibel. Erster Theil. Uebungsbuch zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterricht in der Unterklasse der Volksschulen. Zugleich als Einführung in die poetischen und prosaischen Lesestücke der Hand-Fibel von Otto Schulz. Bearbeitet von F. Paulisch, Lehrer in Merka bei Sommerfeld. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, L. Oehmigke's Verlag (Fr. Appelius).

Der zweite Theil enthält, wie der zweite Theil der O. Schulz'schen Hand-Fibel, poetische und prosaische Lesestücke. 1869. Geb. 5 Sgr.

58. Handfibel, die ersten Uebungen im Lesen, Schreiben und Zeichnen enthaltend, von W. Fix, Seminar-Director. I. Abtheilung. 32. Auflage. Ungebunden 2½ Sgr. Leipzig, 1874. Amelang's Verlag.

Die II. Abtheilung, enthaltend Lesestücke, ist mit vielen guten Illustrationen versehen. 27. Aufl. Ungebunden 30 Pfennige Reichsmünze. Leipzig, 1874. Amelang's Verlag.

Schreiblesefibel von W. Fix, Seminar-Director in Soest. Besondere für den reinen Schreibleseunterricht umgeänderte Ausgabe der Handfibel I. Abtheilung. 30 Pfennige Reichsmünze. Leipzig, 1874. Amelang's Verlag.

Druck- und Schreibschrift wird zugleich vorgeführt, und zwar in der Art, daß die eine Seite die Druck-, die ihr gegenüberstehende die Schreibschrift bringt. Die Schreibschriftseiten haben die Gestalt von Schiefertafeln; der Grund ist schwarz, die Schrift weiß. Die ersten sechs enthalten auf der oberen Hälfte Abbildungen von allerhand Gegenständen, die zum Nachzeichnen anreizen und den Anschauungsunterricht, so wie die Einübung der Laute, unterstützen sollen. Daß eine Besprechung vorausgesetzt wird, ersieht man aus Seite 52, die „kurze Sätze zu den Bildchen" bringt. Mit dem Beginn der Dehnung, Schärfung 2c. fällt die Schreibschrift fort. Die zweite Abtheilung ist das der Fibel folgende erste Lesebuch, das eine gute Auswahl kleiner, leicht verständlicher Lesestücke enthält. Der meist recht ansprechende Stoff ist durch hübsche Bildchen illustrirt.

Die Brauchbarkeit der Fibel ist, wie die der Lesebücher, auch äußerlich durch die große Verbreitung gekennzeichnet.

Als besonders empfehlenswerth ist ferner hervorzuheben:

59. Schreib- und Lesefibel von Gottfried Gurcke. Mit Bildern von Otto Specter. 18. Auflage. Hamburg. O. Meißner. 1870. Geb. 6 Sgr.

60. Deutsche Fibel. Gemeinsame Unterlagen für den vereinigten, elementaren Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachunterricht von Rudolf Dietlein, erstem Lehrer zu Wartenburg a. E., und Woldemar Dietlein, Schulinspector in Hildesheim. Mit vielen Abbildungen zur Förderung der Anschauung und Lernfreudigkeit. Wittenberg, R. Herrose. 1872. 4 Sgr., geb. 5 Sgr., mit Begleitwort für Lehrer geb. 6 Sgr.

Von brauchbaren und verbreiteten Fibeln nennen wir außerdem die von Schierhorn (Brandenburg, Wiesike), Bodenmüller (Carlsruhe, Chr. Fr. Müller), Dr. Schneider (Neuwied und Leipzig, Hauser), Sellner (Koburg, Riemann), Franz Kühn (Breslau, Korn), Hunger (Hildburghausen, Nonne), Wille (Berlin, G. W. F. Müller), Heinrich (Prag, Hunger), Theel (Berlin, Wohlgemuth), Giesemann (Eisleben, Reichardt), Gittermann (Magdeburg, Fabricius), Albrecht (Guben, Berger), Helmrich (Sondershausen, Eupel), Fricke und Lohmann (Braunschweig, Bruhn), Spohn (Leipzig, Peter), Warmholz und Kurths (Magdeburg, R. Kretschmann), Petersen (Schleswig, Bergas), Joseph Ambros (Wien, Pichler's W. und Sohn), Winter (Leipzig, Wöller), Kremer (Frankfurt a. M., Hamacher), Kaiser (Berlin, Verlagsbuchhandlung für Schul- und Erziehungswesen).

Auf Grund der Normalwörter-Methode sind bearbeitet:

61. Dr. Vogel: Des Kindes erstes Schulbuch. (74 Normalwörter: Hut, Dach, Tisch, Bett, Sonne, Säge, Hütte, Löffel, Haus, Leiter u. s. w.) Geb. 4 Sgr. Leipzig, Fleischer. 10. Aufl. 1868. Die Lesestücke 2c. hierzu finden sich in: Vogel, Des Kindes zweites Schulbuch. 5. Aufl., bearbeitet von O. Kindler. Leipzig, Fleischer. 1866. Geb. 4 Sgr.

In Bezug auf dies Vogel'sche Buch verweisen wir auf unsere oben S. 134 gegebene ausführliche Darstellung.

62. Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas: Lebensbilder I., Lese- und Schreib-Fibel für Elementarklassen. Nach der analytisch-synthetischen Lesemethode (43 Normalwörter: Fisch, Rad, Buch, Bett, Mond, Säge, Vögel, Düte, Baum, Scheibe u. s. w.) Geb. 5 Sgr. Leipzig, Klinkhardt. 52. Aufl. 1874.

Auch inbetreff dieser Fibel verweisen wir auf S. 136. Daselbst ist auch der „Anleitung von Thomas" gedacht. Wir fügen nur hinzu, daß die Lesestücke in der Fibel schon S. 37 beginnen, deren Auswahl und Inhalt zeigt, daß die Verf. von dem Gesichtspunkte ausgegangen sind, nach welchem (vergl. S. 151) im Anfange Gedichte nur spärlich auftreten sollen.

63. Adolf Klauwell: das erste Schulbuch. (48 Normalwörter: Hut, Uhu, Esel, Rose, Ofen, Haken, Dach, Igel, Tisch, Düte u. s. w.) Geb. $4\frac{1}{2}$ Sgr. Leipzig, im Selbstverlage des Verfassers. 8. Aufl. 1874. — Die Lesestücke zu dieser Fibel finden sich in desselben Verfassers: Das zweite Schulbuch. Geb. $5\frac{1}{2}$ Sgr. Ebenda. 7. Aufl. 1874.

Diese Fibel, so wie die praktische Anleitung „Das erste Schuljahr" ist bereits S. 137 besprochen worden.

64. A. Böhme: Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht. (16 Normalwörter: ei, hut, maus, bär, zweig, schwan, kreuz, dach, faß, rose u. s. w.) Ungeb. 4 Sgr.; geb. 5 Sgr. Berlin, Gärtner. 45. Aufl. 1873.

Die „Anleitung zum Gebrauch der Lesefibel, von A. Böhme. 6. Aufl. Berlin 1872. R. Gärtner" ist im Verlauf der Darstellung der Normalwörtermethode mehrfach angeführt worden. (Vergl. S. 136 bis 142, sowie S. 151.) Wir würden daher dieser Anzeige nichts hinzuzufügen haben, wenn uns nicht eine eben erscheinende neue Arbeit Böhme's zu Gesicht gekommen wäre. Sie führt den Titel

65. Erste Stufe des Schreiblese-Unterrichts von A. Böhme. Berlin, 1874. R. Gärtner. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

und giebt zuerst 32 Bilder, unter welchen die Normalwörter in Schreibschrift mit kleinen und großen Anfangsbuchstaben stehen. Um den Vortheilen der synthetischen Methode Rechnung zu tragen, sind die Normalwörter so geordnet, daß anfangs nur einsilbige Wörter mit langen Vocalen, mit einem Vor- und Nachlaut und hervortretenden Consonanten (m, s, r, f, w, n, z, sch, s, l) vorkommen (vergl. unsere Bemerkung S. 148. 2!); ihnen folgen zweisilbige Wörter mit offenen, dann mit geschlossenen Silben, in denen die Consonanten (h, d, t, g, k, b, p) vorkommen; zuletzt — in den letzten 9 Wörtern — treten Consonant-Verbindungen und kurze Vocale ein.

Wir können demnach dies Schriftchen zunächst allen denen empfehlen, welche die Böhme'sche Lese-Fibel gebrauchen; aus dem Vorrath der hier gegebenen Normalwörter kann ohne alle Störung ein passendes Normalwort dort eingeschoben werden, wenn der Schritt von „ei" zu „hut" oder von „bär" zu „zweig" und „schwan" zu groß erscheinen sollte. Aber auch solchen Lehrern, welche sich der Normalwörter-Methode zuwenden, dabei aber die vielleicht lieb gewordene bisher gebrauchte Fibel nicht fallen lassen wollen, wird das Schriftchen eine willkommene Gabe sein. Wir heben noch hervor, daß die Einrichtung so getroffen ist, um den verschiedenen Forderungen (z. B. ob die Normalwörter mit großem

oder kleinem Anfangsbuchstaben zu schreiben seien, wann mit der Druckschrift zu beginnen, wie viel Aufmerksamkeit den Dehnungs- und Schärfungszeichen zuzuwenden sei u. s. w.) Rechnung zu tragen.

In 96 Wörtern, die sich an die Normalwörter anlehnen, sind die wesentlichsten Lautverbindungen berücksichtigt; ebenso in den 32 zu den Normalwörtern gehörenden Sätzen und in der hinzugefügten Fabel. Die drei letzten Seiten enthalten nur Druckschrift. Wenn die beiden Bogen gründlich durchgearbeitet werden, so daß die Wörter und Sätze nicht bloß gelesen, sondern auch ab- und aus dem Gedächtniß aufgeschrieben werden, so ist das Hauptgeschäft inbetreff der Erwerbung der mechanischen Lesefertigkeit überwunden.

66. **G. Schlimbach:** Fibel. (41 Normalwörter: Ast, Tisch, Uhu, Ofen, Sichel, Dach, Haus, Esel, Igel, Leiter u. s. w.) Cart. 5 Sgr. Gotha, Thienemann. Aufgelegt in 57,000 Ex. 14. Auflage. 1873.

Schlimbach's Fibel hat bereits S. 136 Erwähnung gefunden, ebenso die Anleitung zu derselben von Kehr. Der vollständige Titel der letzteren ist auf Seite 147 angegeben, wo auch der Inhalt dieser werthvollen Schrift ausführlich besprochen ist.

67. **Dr. W. U. Jütting:** Fibel oder Lehr- und Lesebuch für das erste Schuljahr. (24 Normalwörter: ei, eis, leine, los, dose, nase, biene, bude, baum, haus u. s. w. Geb. 5 Sgr.; Ausgabe für Lehrer mit einem methodologischen Vorworte 6 Sgr. Leipzig, Siegismund und Volkening. 1871.

Der Anleitung zu dem Gebrauch der Jütting'schen Fibel ist ausführlich gedacht auf S. 126, wo des Verfassers Ansicht über die Berechtigung des Buchstabirens innerhalb des Leseunterrichts mitgetheilt wird. Wir empfehlen die Fibel sowohl, als auch die zur Einführung in dieselbe herausgegebene Schrift, die nicht bloß eine Special-Anleitung für den Gebrauch der Fibel enthält, sondern auch viele beherzigenswerthe grundlegende Gedanken entwickelt, der sorgfältigsten Beachtung.

68. **Heinrich Fechner:** Deutsche Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode bearbeitet. Berlin, 1873. Wiegandt und Grieben. (20 Normalwörter: ei, eis, seil, maus, wein, schaf, eule, rose, säule, löwe, eiche, zaun, bär ꝛc.) 4 Sgr.

Die Normalwörter sind, wie der kundige Leser leicht erkennen wird, so gewählt, daß sie möglichst geringe Schreibschwierigkeiten dem Anfänger darbieten, und auch das Zerlegen derselben in die Laute leicht gelingt. Deshalb enthalten die ersten Normalwörter nur solche Consonanten, die sich beim Sprechen beliebig lange aushalten lassen, während diejenigen Consonanten, die am Ende des Wortes ihren charakteristischen Klang (b — p, d — t ꝛc.) verlieren, nur am Anfange derselben vorkommen, und kurze Vocale nur in den letzten drei Wörtern auftreten.

Die Druckschrift kommt erst von S. 33 an vor, so daß sämmtliche Buchstaben (groß und klein) zunächst ausschließlich in Schreibschrift vorgeführt werden.

Die Lesestücke bringen gemäß der auf S. 151 erwähnten Ansicht des Verfassers abwechselnd mit kleinen Erzählungen auch Reime und Gedichtchen. Ob die Mischung der Art ist, daß die Neigung der Kinder zum Errathen des zu lesenden Wortes, nachdem es flüchtig angesehen worden, keine Nahrung erhält, läßt sich nur durch die Praxis feststellen.

Uns scheint die rechte Mitte getroffen zu sein. Jedenfalls ist die Fechner'sche Fibel, ebenso wie die oben genannten Lesebücher, eine Erscheinung, die davon Zeugniß ablegt, daß hier wissenschaftliche Gründlichkeit und praktische Befähigung sich vereinigt haben, um ein gediegenes Schulbuch zu schaffen.

Als Einführung in den Gebrauch der Fibel und zur Orientirung über die Sache selbst ist erschienen:

Begleitwort zur deutschen Fibel und zu dem ersten Lesebuche von Heinrich Fechner, ord. Lehrer am Königl. Seminar für Stadtschulen in Berlin. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1873. 6 Sgr.

Eine Schrift, die von gründlichstem Studium zeugt und dem Leser die verschiedenen Autoren mit ihren Ansichten über den Gegenstand vorführt.

Außer den bisher angeführten Fibeln sind uns als empfehlenswerth bekannt geworden:

69. K. Runkwitz: Kinderschatz für Schule und Haus. Erste Stufe für Elementarklassen. (31 Normalwörter: Hut, Rad, Tisch, Nest, Mond, Bär, Düte, Vögel, Laube, Mäuschen u. s. w.) 5 Sgr. Altenburg, Bonde. 2. Aufl. 1868.

70. J. J. Widmer: Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht im ersten Schuljahr. (87 Normalwörter: Ei, Nest, Seil, Hut, Ball, Bett, Rad, Dach, Haus, Uhr u. s. w.) $7^1/_2$ Sgr. St. Gallen, in Commission bei Huber und Comp. 1865.

71. Wilhelm Sellner: Fibel für den vereinigten Sprech-, Schreib-, Lese- und Zeichen-Unterricht nach der analytisch-synthetischen Lesemethode. (40 Normalwörter: Hut, Tisch, Dach, Sichel, Esel, Nest, Mond, Ofen, Igel, Vögel u. s. w.) Geb. 8 Sgr. Coburg, Albrecht. 2. Aufl. 1871.

72. H. Bretschneider: Erstes Schuljahr im Lese-, Schreib- und Rechenunterricht. (32 Normalwörter: Buch, Rose, Fisch, Rad, Düte, Vögel, Säge, Baum, Keule, Ziege u. s. w.) Geb. 6 Sgr. Leipzig, Wöller. 1872.

73. Anton Frühwirth und Alois Fellner: Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode. 47 Normalwörter: Ast, Nest, Fisch, Rad, Uhu, Dach, Mond, Ofen, Igel, Esel u. s. w.) Cart. 5 Sgr. Wien, Pichler's Wittwe und Sohn.

74. F. Behrens und F. Heege: Fibel. (38 Normalwörter: Hut, Schaf, Bär, Fisch, Sichel, Rübe, Mond, Dorf, Baum, Stein u. s. w.) Cart. 5 Sgr. Braunschweig, Bruhns 1868.

75. Herrmann Franke: Vaterländisches Lesebuch. Erster Theil. Erste Abtheilung. (33 Normalwörter: Fisch, Rad, Hut, Topf, Sichel, Beil, Säbel, Vögel, Thürme, Baum u. s. w.) 3 Sgr. Weimar, Böhlau. 13. Aufl. 1872.

76. A. Klusmann und F. Plackūter: Fibel. Des Kindes erstes Schulbuch. Nach der Methode des Dr. Vogel in Leipzig zusammengestellt. (50 Normalwörter: Ei, Stein, Buch, Dach, Maus, Lamm, Ball, Nest, Fisch, Blatt u. s. w.) 4 Sgr. Oldenburg, Stalling. 6. Aufl. 1871.

77. Hermann Motschmann: Fibel für den ersten Lese- und Schreibunterricht. (39 Normalwörter: Fisch, Rad, Buch, Bett, Mond, Säge, Vögel, Düte, Baum, Scheibe u. s. w.) 4 Sgr. Hildburghausen, Gadow. 3. Auflage. 1869.

78. Franz Mair: Schreib- und Lesefibel für Elementarschulen, in welchen nach der analytisch-synthetischen Lesemethode unterrichtet wird. (47 Normalwörter: Hut, Dach, Tisch, Bett, Mond, Säbel, Vögel, Hütte, Maus, Leiter u. s. w.) 4 Sgr., geb. 5 Sgr. Wien, Sallmeyer und Comp. 1870.

D. Schriften,

die Einführung in die Methode des ersten Leseunterrichts betreffend.

Hier bleibt uns nur wenig zur Ergänzung der bereits genannten Schriften hinzuzufügen. Die hierher gehörigen Werke sind zur Besprechung gelangt, theils im Laufe der Darstellung der Geschichte der Methode, theils S. 146 und 147, theils bei der Besprechung der Lesebücher und Fibeln.

79. Der elementare Sprachunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens in den Unter- und Mittelklassen der Bürger- und Volksschulen. Anweisung zum „Hülfsbuch" für den Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht, von **Ludwig Wangemann**, Schul-Director. 4. Aufl. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 1869. 24 Sgr.

80. Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterklasse der Volksschulen. Von **Emil Theodor Goltzsch**, Director des Königl. Seminars zu Pölitz bei Stettin. Dritte vermehrte Auflage. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1863. 10 Sgr.

Obgleich wir in mehrfacher Beziehung auf einem anderen Standpunkte stehen, als der Verfasser, so können wir die Schrift doch als eine durchaus lesenswerthe empfehlen. Sie ist es schon um deswillen, weil sie als ein historisches Denkmal der Zeit höchster Vereinfachung und größester Concentrationsbestrebungen in Preußen gelten kann. Außerdem war der Verf. als ein tüchtiger praktischer Schulmann geschätzt, wovon auch diese Schrift Zeugniß ablegt.

81. Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht. Von **August Lüben**. Leipzig, Brandstetter. 3. Aufl. 1868. 8 Sgr.

Auf diese Schrift ist im Laufe unserer Abhandlung mehrfach hingewiesen worden, namentlich S. 123.

82. Der Unterricht in der Kleinkinderschule. Von **Adolf Diesterweg**. Bielefeld. 5. Aufl. 1852. 15 Sgr.

Auch auf diese noch immer sehr lesenswerthe und anregende Schrift ist wiederholt Bezug genommen worden, z. B. S. 143.

83. Der Leseunterricht in der Volksschule, von **Christian Fröhlich**. Haßlach. 1868. 11 Sgr.

84. Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarklasse mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Methode, bearbeitet von **Anton Frühwirth**, **Alois Fellner** und **Georg Ernst**. Wien, 1872. A. Pichler's Wwe. u. Sohn. 1 Thlr.

Die Schrift hat drei Theile. Der erste Theil behandelt die historische Entwickelung der verschiedenen Lesemethoden. Der zweite Theil behandelt alle Unterrichtsdisciplinen der Elementarklasse in theoretischer Hinsicht. Der dritte Theil führt den Leser in das praktische Gebiet der analytisch-synthetischen Methode ein. Die Behandlung des Leseunterrichts ist in Beziehung gesetzt zu der oben genannten Fibel von Frühwirth und Fellner.

Die Schrift giebt eine dankenswerthe Anregung auf dem pädagogisch-didactischen Gebiete. Niemand wird sie ohne Befriedigung aus der Hand legen; denn sie verräth einerseits ein tüchtiges Studium, andererseits eine reiche Erfahrung bewährter Schulmänner auf dem Felde des technischen Unterrichtsbetriebes.

IV.

Der
Unterricht in der Muttersprache.

Von

Ludwig Rudolph,
Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin.

Der Unterricht in der Muttersprache.

Außer der Abhandlung von Diesterweg, welcher den „Unterricht in der deutschen Sprache" in den früheren Auflagen bearbeitet hat, sind von dem gegenwärtigen Verfasser mehrere Aufsätze aus der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens von K. A. Schmid benutzt worden, und zwar besonders die von Deinhardt, Eisenlohr, Heiland, A. v. Keller, Marg, Stockmayer und Veesenmeier.

Die übrigen Schriften, die ihm theils mit anregenden Gedanken entgegen gekommen, theils ihn auf bedeutungsvolle Gesichtspunkte hingewiesen haben, werden im Verlauf der Arbeit genannt werden. Wo so Viele erfolgreich vorgearbeitet, wäre es thöricht, Alles aus sich selbst schöpfen zu wollen, denn

„Viel Gesellen sind gesetzet,
Keiner wird gering geschätzet,
Und wer kann, soll Meister sein."

(Fr. Rückert.)

Wir sagen „Vaterland" und „Vaterhaus"; aber wir reden von „Muttersprache" und „Mutterwitz". Es ist dies ganz richtig. Denn die Heimath hat uns der Vater gegründet, unsere Sprache aber, und was mit ihr zusammenhängt, haben wir mit der Muttermilch eingesogen. Mit der Muttersprache beginnt der Mensch als solcher; sie erst drückt ihm den Stempel seines Wesens auf. Die Landessprache können wir auch in der Fremde sprechen, wenn es sein muß; sie ist uns dann weiter nichts als Mittel zum Zweck. In der Muttersprache aber leben und weben wir; in ihr denken wir an unsere Heimath; in ihr reden wir mit Verwandten und Landsleuten; sie allein dringt aus der Tiefe unseres Herzens hervor, wenn wir beten. Fremde Sprachen können wir uns aneignen; die Kenntniß derselben ist dann die Frucht unseres Fleißes. Die Muttersprache aber ist eine natürliche Mitgift, wir verdanken sie der Liebe. Und selten wird eine Liebe herrlicher belohnt als bei diesem ersten Unterricht, wo Mutter und Kind stets in dem innigsten Einverständnisse sind, wo sie vollständig in einander aufgehen. Die Türken sagen: „Wer eine neue Sprache spricht, der bekommt eine zweite Seele." Sie haben ganz recht; und die armen Kinder sind wirklich zu beklagen, die gleich in den ersten Lebensjahren zwei Sprachen reden müssen. Kleine Plappermäuler mag man auf diese Weise großziehen; einen Keim zur Charakterbildung legt man nur durch die Muttersprache. Und zwar hat die Mutter selbst sie zu lehren, es ist ihr natür-

licher Beruf. Reiche und vornehme Leute, welche dies Geschäft den Ammen und Bonnen überlassen, wissen nicht, wie schwer sie sich an ihren eigenen Kindern versündigen; ahnen nicht, um welchen erhebenden Genuß sie selbst sich betrügen.

Ehe der kleine Mensch an zu sprechen fängt, führt er eine Art Traumleben, fast wie das Thier. Beide empfangen die Strahlen des Lichts von der Außenwelt und erwachen, aber wie verschieden! Das Thier erwacht zum sinnlichen, der Mensch zum geistigen Leben. Woher dieser Unterschied? Das Thier sieht nur die Dinge; dem Kinde tritt mit den Dingen zugleich die Sprache entgegen. Anfangs freilich erscheint ihm Alles noch unklar und verschwommen, wie in Nebel gehüllt. Mit dem Worte aber beginnt die Klarheit, weil es ihm entgegen gebracht wird von der Liebe, weil es, unterstützt durch Ton, durch Blick und Geberde, ihm unmittelbar in die Seele dringt. Wie das Wort der natürliche Ausdruck unsers innersten Wesens ist, so macht es auch einen unmittelbaren Eindruck. Ohne zu wissen wie, wird uns dadurch das Leben der Außenwelt verständlich; und selbst die Zustände unseres Innern kommen uns erst zu voller Klarheit, wenn wir das, was uns bewegt, in Worte unserer Sprache kleiden.

In seiner Muttersprache lebt ein Volk; mit dem Aufgeben derselben geht es zu Grunde. Eine empfindlichere Wunde kann man ihm nicht schlagen, als wenn man ihm seine Sprache raubt, es zwingt, eine fremde zu hören und zu reden. Der Unterricht in der Muttersprache gehört also zu den größten Wohlthaten, die man einem Kinde erweisen kann. Was die Mutterliebe begonnen, das hat die Schule fortzusetzen. Der deutsche Sprachunterricht muß deshalb das Hauptfach jeder Schule sein, denn mit ihm fängt alle Bildung an.

Wer Kinder in einem Gegenstande unterrichten will, muß zuerst die Kinder kennen lernen, und sich fragen, wie sie sich zu dem betreffenden Gegenstande verhalten. Es gewährt einen eigenthümlichen Reiz, kleine Kinder beim Sprechen zu beobachten. Wie es ihnen Freude macht, ihre Arme und Beine zu bewegen, so gewährt ihnen auch das Sprechen an sich Vergnügen. Sie sprechen augenscheinlich, um zu sprechen; es sind förmliche Turnübungen, die sie mit den kleinen Mundwerkzeugen machen. Ein und dasselbe Wort, ein Sätzchen, das sie aufgefaßt, in einem fort zu wiederholen; einen Reim, ein Liedchen herzusagen, das erfüllt sie mit unendlichem Behagen. Reim und Rhythmus spielen dabei eine höchst wirksame Rolle, denn selbst das sinnloseste Zeug sagen sie mit Vergnügen her, wenn es sich nur reimt und klappt. So sind die Verschen, deren sie sich beim Abzählen für ihre Spiele bedienen, vielleicht nichts anderes als ein geheimnißvolles Kauderwelsch, entstanden in einer Zeit, wo das gesammte Volk sich noch auf einem kindlich naiven Standpunkte befand. Es wäre gewiß nicht ohne Interesse, dergleichen Erbstücke aus uralten Zeiten zu sammeln, sie landschaftlich zu ordnen, zu vergleichen, und ihrem Ursprunge nachzuforschen. Bisweilen klingen sie wie altheidnische Zauberformeln, bestimmt, einen unheimlichen Spuk zu bannen; bisweilen auch haben sie Verwandtschaft mit Naturlauten, denen sie abgelauscht und nachgeahmt sind, vielleicht nur, um dem Ohre den angenehmen Klingklang der Alliteration zu bereiten. Möglicherweise sind es auch Bruchstücke aus uralten Volksliedern, deren Klänge für alle Zeit ver-

schollen sind. Es ist nicht zu verkennen, daß die Kinder an diesen naturwüchsigen Erzeugnissen der naiven Volkssprache eine augenscheinliche Freude haben. Aber selbst verhalten sie sich nicht productiv. Sie wiederholen nur, was sie gehört, oder ahmen nach, was ihrer Erinnerung vorschwebt. Nie werden sie ein Wort finden, das sie noch nicht gehört haben; und ebenso ist ihr Sprechen ein stetes Lernen, die ganze Schulzeit hindurch. Auf neue Wörter und Wendungen lassen Kinder sich nie ein; überraschende Ausdrücke und neue Redensarten nehmen sie sogar stets mit bedenklichem Lächeln auf; und sollen sie selber sich in ungewohnten Formen ausdrücken, so kostet es ihnen stets einen gewissen Grad von Ueberwindung.

Handeln die Kinder bei ihrem Sprechen also nur nach Instinct, so handelt es sich für den Lehrer zunächst darum, ihnen diesen natürlichen Anreiz zu verschaffen, ihnen zu dem unbewußten Gefühl von dem, was richtig und angemessen ist, zu verhelfen. Demnach kommt es bei diesem Gegenstande nicht sowohl auf positives Lernen, als vielmehr auf das Erwecken geistigen Lebens an, das für die Kinder im bloßen Sprechen, für den gereiften Denker in der Sprache seinen naturgemäßen Ausdruck findet. Vielleicht in keinem einzigen Unterrichtsgegenstande dürfen daher die Lehrstunden in solchem Grade das Gepräge freiester Bewegung annehmen, wie im Deutschen, weil gerade hier die Individualität des Lehrers sich am meisten geltend macht und machen muß. Nichtsdestoweniger hängt das, was er zu thun hat, nicht von seiner Willkür ab, sondern er hat einen bestimmten Zweck zu verfolgen. Wir sprechen daher zunächst von dem

I.

Zweck des deutschen Unterrichts.

Derselbe ist ein doppelter, ein materialer und ein formaler.

Der materiale oder praktische Zweck besteht darin, daß die Kinder ihre Muttersprache recht verstehen, und sich mündlich und schriftlich in derselben ausdrücken lernen.

Der formale oder ideale Zweck ist der, vermittelst des zu behandelnden Stoffes die allgemeine Bildung zu fördern.

Beide Zwecke schließen einander nicht aus: denn wenn man auch im Ganzen den ersten früher, den zweiten später verfolgt, so können bei vernünftiger Unterrichtsweise doch beide gleichzeitig angestrebt werden. Aber in einzelnen Fällen, oder zeitweise, am besten in einzelnen neben einander hergehenden Lehrstunden, kann man das Hauptgewicht entweder auf den einen, oder auf den andern Gesichtspunkt legen.

1) **Der materiale Zweck.** Die Kinder sollen ihre Muttersprache recht verstehen und sich in derselben ausdrücken lernen. Etwas verstehen sie allerdings schon, denn sie haben ja, wenn sie in die Schule treten, bereits vier bis fünf Jahre mit ihren Eltern, Geschwistern und Gespielen gesprochen. Aber es ist nicht die Sprache der Schule, sondern die einer eng begrenzten Sphäre, mit welcher der Lehrer nur selten innerlich ver-

traut ist. Dazu zeigen sich die Kinder anfangs entschieden wortarm; und so geläufig sie sich auch mit einander unterhalten*), dem Lehrer gegenüber benehmen sie sich doch immer verschämt und unbeholfen, bis sie die feinere Sprache desselben verstehen lernen.

Es fragt sich also zunächst: Was bringt das Kind aus dem elterlichen Hause mit? Entweder ist es eine der 25 verschiedenen Mundarten**), die wir im Ober-, Mittel- und Niederdeutschen zu unterscheiden haben; oder es ist jenes widerliche Sprachgemenge, welches in großen Städten durch den Zusammenfluß der verschiedenartigsten Dialekte entsteht; endlich im günstigsten Falle, wenn das Kind einer Familie aus den gebildeten Kreisen entstammt, ist es ein dürftiger Bruchtheil aus der edleren Sprache des elterlichen Hauses.

Der besonderen Mundart, wie jenem widerwärtigen Jargon gegenüber steht die Schriftsprache des Gesammtvolkes, welche die neuhochdeutsche genannt wird, die man gewöhnlich bis auf Luther zurückführt, die aber keinesweges als seine eigene Schöpfung anzusehen ist. Denn Luther richtete sich, wie er selbst sagt, nach der Ausdrucksweise der sächsischen Kanzelei, welcher damals alle Fürsten und Reichsstädte Deutschlands folgten, und die daher den Oberdeutschen, wie den Niederdeutschen gleich zugänglich war. Es war eine Mischung von Mundarten, in der keine den Vorrang behauptete, die eigentlich auf dem Papier entstanden war, und gerade hierdurch von jedem verstanden wurde. Auf den Reichstagen also, wo gebildete Leute aus allen Gegenden zusammenkamen, und jeder den Gebrauch landschaftlicher Absonderlichkeiten zu vermeiden suchte, entstand die allgemeine deutsche Reichssprache. Sie verdrängte die Mundarten aus Büchern und amtlichen Schriftstücken; ihrer bediente man sich in den Gerichtsstuben, in Kirchen und Schulen, und so wurde sie die Umgangssprache der besseren Gesellschaft. Dieses Deutsch nennen wir Hochdeutsch; es ist das edle, geläuterte Deutsch im Gegensatz zu der Mundart des gemeinen Mannes; und dieses Hochdeutsch hat der Lehrer zu pflegen. Es ist die dem ganzen Volke verständliche Reichssprache, welche den bürgerlichen und nationalen Verkehr vermittelt. Der einzelnen Mundart kann daher in der Schule kein Recht eingeräumt werden; nur wenn der Lehrer merkt, daß er von seinen Schülern nicht verstanden wird, oder daß sie die Sprache ihres Lesebuches nicht verstehen, dann mag er ausnahmsweise einmal zur Mundart herabsteigen. Dem Jargon der Großstädte ist natürlich gar keine Concession zu machen; mit den Ausgeburten, welche die Sprache des Pöbels zu Tage fördert, darf sich der Mund des gebildeten Mannes nicht verunreinigen.

Die Kinder sollen sich aber nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich in ihrer Muttersprache ausdrücken lernen; jedes Kind soll dahin gebracht werden, seine Gedanken klar, verständlich und richtig niederzuschreiben. Diese Fähigkeit ist gegenwärtig das Geringste, was man von einer ordentlichen Schule verlangt, und was sich bei einigermaßen regelmäßigem Schulbesuche bis zum zwölften oder dreizehnten Jahre auch wirklich leisten läßt.

---

*) Man beobachte z. B. Knaben, die mit einander in Streit begriffen sind, oder Mädchen, wenn sie ihre Putzangelegenheiten mit einander verhandeln.

**) Vergl. Schmid, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. IV, S. 847.

Daß die Kinder die Regeln der Rechtschreibung im Kopfe haben, darauf kommt es hierbei nicht an; aber sie müssen aus Erfahrung und Gewohnheit wissen, wie sie die Wörter zu schreiben haben. Eben so müssen sie einfache Gedanken, die innerhalb des Anschauungskreises liegen, in welchen sie durch die Schule, wie durch das Leben gestellt sind, so niederschreiben können, daß sich jeder Lesende daraus vernehmen kann. Leichte Briefe also, Erzählungen, Darstellungen und kleine Aufsätze, wie das praktische Leben sie fordert, als Rechnungen, Quittungen, Bescheinigungen müssen sie anzufertigen im Stande sein. Eine Schule, die das nicht leistet, gehört zu den ungenügenden. Was aber erlebt man nicht alles? Man braucht sich nur die Entschuldigungszettel der meisten Eltern, die Rechnungen der Handwerker und die schriftlichen Mittheilungen unserer Dienstboten anzusehen, und man wird gestehen, daß das vielgerühmte deutsche Schulwesen, so weit es sich um die Volksschule handelt, noch wenig nennenswerthe Erfolge aufzuweisen hat.

Ist es nun schon mit der Erreichung des allernächsten materialen Zweckes so schwach bestellt, was werden wir erst von dem höheren zu erwarten haben; und doch ist auch ein solcher nicht ganz zurückzuweisen.

Das Kind soll die Formen der Sprache und die durch sie bezeichneten Vorstellungen kennen lernen, damit es befähigt werde, Gesprochenes, Geschriebenes und Gedrucktes besser zu verstehen, und auch selbst nicht bloß instinctmäßig, sondern mit Bewußtsein richtig zu sprechen. Der Lehrer wird also die oben gesteckten Grenzen erweitern müssen und auch das Nothwendigste aus dem formellen Theile der Sprache zur Kenntniß seiner Schüler zu bringen haben. Vertrautsein mit dem einfachen Satz, den einfachsten Verhältnissen aus der Wortlehre, Bekanntschaft mit dem erweiterten Satze und weitergehende Belehrungen aus der Wortbildungslehre wird daher auch in den Ministerialbestimmungen vom 15. October 1872*) von der Volksschule verlangt.

Abgesehen von dem rein materiellen Werthe, hat die Kenntniß dieser Dinge auch in sofern einen Nutzen, als der Schüler dadurch auf die reflectirende Thätigkeit des menschlichen Geistes aufmerksam gemacht und mit Achtung vor den Bestrebungen wissenschaftlich gebildeter Männer erfüllt wird. Der Lehrer darf daher bei der Verfolgung des materialen Zweckes nie vergessen, daß alles Aeußere in der Sprache gleichzeitig der Träger eines Inneren, eines geistigen Elements ist, daß jedes Wort eine untrennbare Einheit von Laut und Begriff bildet, und daß die einzelnen Sprachformen keinen anderen Zweck haben, als Vorstellungen, Begriffe und die gegenseitigen Beziehungen derselben auszudrücken. Er darf also nirgend bei der äußeren Erscheinung stehen bleiben, sondern hat die Schüler überall auf den inneren Gehalt aufmerksam zu machen. Auf diese Weise kommen zu den äußeren Kenntnissen innere Anschauungen und Vorstellungen hinzu, wodurch das Wissen erst lebendig und fruchtbringend wird. Denn in seiner Sprache legt jedes Volk seine Vorstellungen und Gedanken, seine Anschauungs- und Denkweise, sein ganzes geistiges Leben nieder. Bei angemessenem Sprachunterricht thut der Schüler also einen Blick in das Leben seines Volkes, bekommt er eine Vorstellung von dem Stande seiner Cultur, von den Resultaten seiner Entwickelung, und so wird ihm

*) Vergl. Bd. I, S. 33.

die Sprache seines Volkes zu einem inhaltreichen Vermächtniß, einem unveräußerlichen Erbtheil.

Mit dem Eindringen in den Geist der Sprache wird der Schüler befähigt, die Gedanken Anderer mit größerer Sicherheit aufzufassen; es eröffnen sich ihm die Pforten zum Verständniß der menschlichen Rede. Durch das Unterscheiden des Aeußeren von dem Innern, des Ganzen von seinen Theilen, des Zweckes von dem Mittel, durch selbstthätiges Zerlegen und Zusammensetzen gewinnt er nach und nach an Vorstellungen und Gedanken und wird auf diese Weise aus dem Zustande des Träumens und Hindämmerns zu einem wahrhaft geistigen Leben erweckt. Natürlich muß eine solche Einwirkung des Lehrers ihn innerlich so erregen, daß er dadurch befähigt wird, auch seinen eigenen Gedanken eine richtige Fassung zu geben und sie in entsprechende Formen einzukleiden. Und hiermit erhebt sich der Schüler über den großen Haufen der Menschen, der nicht spricht, weil er denkt, sondern höchstens instinctmäßig nachahmt.

Ohne irgend welche Kenntniß der Sprachformen ist eine klare Auffassung der in der Sprache niedergelegten Gedanken nicht möglich, Genauigkeit und Bestimmtheit des eigenen Ausdrucks nicht erreichbar. Wirkliches Verstehen, verständiges Sprechen, und die Fähigkeit, seine Gedanken in verständlicher Weise niederzuschreiben, sind also die materialen Zwecke, welche der Lehrer bei seinem Sprachunterricht zu erstreben hat.

2) **Der formale Zweck.** Durch die eben angestellten Betrachtungen sind wir, wie die Natur unseres Gegenstandes es mit sich bringt, von selbst auf den zweiten Zweck des Sprachunterrichts hingeführt worden, welcher darin besteht, die allgemeine Bildung des Schülers zu fördern.

Die Ansicht, vermittelst der Sprache zum Denken anzuleiten, liegt nahe. Schon die Philanthropen hielten besondere Denk- und Verstandesübungen neben dem eigentlichen Sprachunterricht für nothwendig, um dem in dem letzteren herrschenden mechanischen Treiben entgegen zu wirken. Das erste Verdienst in dieser Beziehung erwarb sich Freiherr v. Rochow, welchem Pestalozzi durch seinen Anschauungsunterricht und v. Türk durch seine Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen in der Muttersprache" sich anschlossen. Durch diese Männer, wie später durch Tillich, Krause und Krug, wurde die Bahn zu einer geistvolleren Behandlung des deutschen Sprachunterrichts geebnet, und jetzt erwartet man von jedem Lehrer, daß er dieselbe wandele. Eigentlich soll aller Unterricht die formale oder allgemein menschliche Bildung fördern; bei dem Sprachunterricht aber versteht sich dies von selbst, denn hier ist der innere geistige Verkehr, in welchen der Lehrer mit seinen Schülern tritt, jedenfalls am lebhaftesten. Alles, was der Mensch an Vorstellungen und Ideen in sich trägt, gelangt ja in der Sprache zum Ausdruck, und so stellt diese selbst natürlich eine ganze Welt von Erscheinungen dar.

Die Vorstellungen sind freilich nicht nothwendig an das Wort gebunden, denn auch die Taubstummen haben Vorstellungen und Gedanken; aber zu vollständiger Klarheit gelangen wir doch erst durch das Einkleiden in Worte, die für uns unmittelbar mit den Gedanken entstehen, und uns jedenfalls innerlich erklingen, auch wenn wir sie nicht äußerlich hörbar machen. Es ist mit der Sprache, wie mit dem Menschen selber. Wie dieser, obwohl er eine Einheit bildet, doch aus Leib und Seele besteht, so besteht auch das menschliche Wort, trotz seines einheitlichen Charakters,

aus der Vorstellung und ihrer Bezeichnung. Und ist auch jene, als die Ursache, das Frühere, so tritt sie doch nicht ohne den Laut in die äußere Erscheinung.

Wer sich geistig bilden will, muß sich einerseits receptiv, andererseits productiv verhalten. Er hat Anschauungen, Vorstellungen, Ideen in sich aufzunehmen; er hat Begriffe, Meinungen und Ansichten selbstthätig zu erzeugen. Zu dem einen, wie zu dem anderen bedarf er der Sprache, ohne welche ein Verständniß des fremden, wie des eigenen Geistes durchaus unmöglich ist. Der Sprachunterricht ist daher selbstredend das allgemeinste, das umfassendste Bildungsmittel des jugendlichen Geistes, denn er wirkt auf Gedächtniß, Verstand und Urtheilskraft eben so gut, wie auf Phantasie, Gefühl und Willen.

Es sind dies Thatsachen, die einer weiteren Auseinandersetzung nicht bedürfen; jeder praktische Lehrer kann sich täglich davon überzeugen. Aber nicht ohne Interesse dürfte ein Vergleich mit der Mathematik sein. Die letztere bildet mehr einseitig, aber intensiv tiefer; die Sprache mehr allseitig und extensiv umfangreicher. Die Mathematik führt überall zu untrüglicher Gewißheit, zu absolut richtigen Resultaten. Bei der Sprache müssen wir uns häufig mit Annäherung an die Wahrheit, mit ungefähren Begriffsbestimmungen, mit Analogien und Wahrscheinlichkeiten begnügen. Sie nähert sich hierdurch mehr dem Leben, das unser Verlangen nach absoluter Wahrheit auch nicht immer befriedigt. Die Mathematik wirkt mehr auf Entschiedenheit, auf Festigkeit der Ansichten und des Charakters; sie treibt uns an, die Verhältnisse zu gestalten, wie sie sein sollten. Die Sprache macht uns umsichtig, gefügig und gewährt uns eine Bildung für das Leben, wie es ist. Beide Gegenstände sind hochwichtig, denn sie ergänzen einander; man kann sie also als zwei Grundpfeiler der Bildung unserer Jugend betrachten.

II.

Die einzelnen Gebiete des Sprachunterrichts.

Nachdem wir in den vorangehenden Betrachtungen über den doppelten Zweck des Sprachunterrichts ins Klare gekommen sind, tritt an den praktischen Lehrer die zweifache Frage heran: Was habe ich zu lehren? und wie habe ich zu lehren?

Ueber die Frage nach dem Was kommt er leicht hinweg. Er braucht nur an das zu denken, was er selber gelernt hat, oder, wenn es ihm an dem nöthigen Ueberblick über sein gesammtes Wissen fehlen sollte, nach einer deutschen Sprachlehre zu greifen. Sie wird ihm sagen, daß Orthoepie, Orthographie, Grammatik (Etymologie, Syntax, Interpunctionslehre), Stilistik und Literatur die Gebiete sind, aus denen er das Material für seine Belehrungen zu entnehmen hat. Aber er wird auch sogleich bemerken, daß er den Inhalt seiner Grammatik nicht so ohne weiteres an seine Schüler heranbringen, nicht mit Definitionen, schematischen Uebersichten und dergleichen abstracten Dingen beginnen

kann. Und wenn er sich auch mit allen didaktischen Principien, wie der erste Band dieses Werkes sie darlegt, vollständig vertraut gemacht hat, so wird ihm die Anwendung derselben auf den vorliegenden Gegenstand, also die Frage nach dem Wie, doch immer noch viele Schwierigkeiten bereiten.

Ueber diese Schwierigkeiten ihm hinwegzuhelfen, ist die Aufgabe der nachfolgenden Darstellung, in welcher wir die einzelnen Gebiete des sprachlichen Unterrichts nach einander betrachten, die beiden Fragen nach dem Was und Wie aber nicht von einander trennen wollen, weil sie bei der praktischen Thätigkeit des Lehrers nothwendig in einander greifen. Wir beginnen mit der

1. Orthoëpie oder Rechtsprechung.

Jede Sprache, die über einen größeren Raum der Erde ausgebreitet ist, spaltet sich in verschiedene Mundarten oder Dialekte, d. h. Gestaltungen der allgemeinen Volkssprache, die von einander abweichen. In Deutschland sind dies die natürlichen Formen der Sprechweise, wie sie sich bei den einzelnen Stämmen nach den Gesetzen sprachgeschichtlicher Veränderung entwickelt haben. Somit tragen sie den Charakter des Naturwüchsigen an sich, im Gegensatz zu der geregelten, kunstmäßig entwickelten Schriftsprache, die wir die hochdeutsche nennen. Daß jede dieser Mundarten als Ausdrucksform des menschlichen Geistes ihren Werth und ihre Berechtigung hat, ist selbstverständlich. Kann sich auf der einen Seite niemand der Freude an dem Natürlichen, nicht Angelernten erwehren, das unmittelbar zu seinem Gemüthe redet; so werden wir andererseits uns gegen die Wirkung des zu edler und schöner Form Entwickelten nicht verschließen, und dem sittlichen Adel des Ausdrucks, wie er uns in dem Hochdeutschen entgegentritt, unsere Hochachtung, ja unsere Bewunderung nicht versagen können. Haben doch überall Natur- und Kunstproducte ihre eigenthümlichen Reize, und weder die einen noch die anderen ein ausschließliches Recht auf Bevorzugung.

Weit entfernt also, die einzelnen Mundarten zu verachten, wollen wir nur darauf hinweisen, daß die in ihnen verfaßten Schriften keinen andern Zweck haben können, als ihre Leser mit der localen Anschauungs- und Ausdrucksweise unmittelbar bekannt und vertraut zu machen. Was uns also Grübel, Hebel, Joh. Heinr. Voß, Bornemann, Castelli, Kl. Groth, Kobell, Gabr. Seidl und Fr. Reuter auf dem Gebiete der einzelnen Mundarten geliefert haben, wird natürlich in vielen Herzen einen Wiederhall finden, sich aber doch mehr auf gewisse Kreise beschränken, als Gemeingut des gesammten Volkes werden.

Anders dagegen ist es mit dem Hochdeutschen. Zunächst besitzen wir in Luthers Bibelübersetzung und vielen Kirchenliedern, außerdem aber in den Werken unserer Klassiker ein gemeinsames Gut in einer dem ganzen Volke zugänglichen Sprache. Aber es ist eine stumme Sprache, die wir beim stillen Lesen nur vermittelst des Auges aufnehmen. Lebendig wird das alles erst bei dem mündlichen Vortrag, durch welchen diese herrlichen Schätze zu voller Geltung gelangen. Nun kann zwar jedermann sprechen, aber nicht jeder gleich gut. Das sagt uns unser Ohr alle Tage. Im geselligen Gespräch lassen die meisten Menschen sich

gehen; gut sprechen hören wir nur bei wirklichem Vortrage, und auch da noch selten genug. Außerdem spricht eigentlich kein einziger Stamm die Allen gemeinsame Schriftsprache, die wir nur gelegentlich aus dem Munde der Gebildeten vernehmen, und die daher gewiß berufen ist, auch die allgemeine Lautsprache zu werden.

Freilich ist diese Meinung nicht so verbreitet, wie sie es sein sollte. Mancher ist viel zu harthörig, als daß ihm alle die Nachlässigkeiten der Umgangssprache, das Lispeln und Stottern, das Uebereilen und Verschlucken der Silben und alle die Undeutlichkeiten und Fehler auffallen sollten, welche die menschliche Rede so oft entstellen. Und andererseits läßt sich nicht leugnen, daß wirklich die meisten Menschen ihre Stimmorgane, wie ihre übrigen Sprechwerkzeuge in unverantwortlicher Weise vernachlässigen. Berücksichtigen wir nun außerdem, daß wir mit der Muttersprache zugleich den mütterlichen Dialekt in uns aufgenommen und lieb gewonnen haben, so wird es erklärlich, daß so wenig Menschen für mangelhaftes und unrichtiges Sprechen ein wirklich empfindliches Ohr haben. Im alten Griechenland war das anders. Da wußte man, was attische Mundart war und gab etwas darauf, wenigstens in Athen. Bei uns ist gutes Deutsch immer noch ein Gegenstand, der mit Gleichgültigkeit behandelt wird. Und doch sollte jeder, der auf Bildung Anspruch macht, sich beherrschen und überwinden; vor allen aber die Lehrer, welche das Heiligthum ihrer Muttersprache zu hüten und zu pflegen haben.*)

Natürlich hat jeder zunächst auf sich selbst zu achten, an sich selbst zu arbeiten. Nur wer über den Mechanismus des Sprechens nachgedacht und ihn zum Gegenstande sorgfältiger Beobachtung gemacht hat, wird hierzu geschickt sein. Aber wo soll man sich Rath holen, wenn man über die Richtigkeit seiner Aussprache in Zweifel ist? Mit Theorien des Gesanges sind wir längst versehen, und Lehrer wie Schüler pflegen Werth auf eine gute Gesangschule zu legen; für die Kunst des mündlichen Vortrages aber ist noch äußerst wenig geschehen. Daß uns die Kanzeln wie die Rednerstühle, und seit mehreren Decennien sogar die besseren Bühnen im Stich lassen, ist allgemein bekannt; es bleibt also weiter nichts übrig, als sich anerkannt gute Lesekünstler und die hervorragendsten Schauspieler**) zum Muster zu nehmen. Für den Lehrer heißt also die Hauptregel: Lies und sprich, wie du die besten Künstler und Redner deiner nächsten Umgebung lesen und sprechen hörst.

---

*) Es ist dies auch um der fremden Sprachen willen nöthig. Man höre nur in den verschiedenen Gauen Deutschlands Französisch oder Englisch lesen und man wird in Erstaunen gerathen. Bei einem Sachsen, der sich von seinem Dialekt nicht losmachen kann, wird man nicht nur in Zweifel sein, ob er Gebäck oder Gepäck meint, ob er uns an die Eingeweide oder an eine Eingeweihte erinnert, ob jemand ohne Begleitung oder ohne Bekleidung ins Wasser gegangen ist, ob ein Unglücklicher sich mit Trösten oder mit Dresden begnügen soll: sondern wir werden auch nicht wissen, ob wir le don oder le ton, barque oder parc, boire oder poire heraus hören sollen. Und doch spricht gewiß jeder, um verstanden zu werden.

**) Die Bühne hat durchaus reines Hochdeutsch zu fordern, um so mehr, als der Schauspieler eine fremde Person darzustellen hat, während sein Dialekt sogleich an die eigene erinnern würde. Nur in komischen Rollen mag er sächsisch, wienerisch, schwäbisch oder jüdisch reden; dann wird es aber auch komisch wirken. Ernste Rollen verlangen dialektfreies Hochdeutsch.

Für sich selbst hätte er dann gesorgt, aber welche Aufgabe bleibt ihm nun in der Schule zu lösen? Zunächst handelt es sich darum, gleich von den ersten Schultagen an der herrschenden Anarchie entgegenzuarbeiten, damit das provinciell gefärbte Deutsch verschwinde und wirkliches Hochdeutsch an seine Stelle trete. Gerade bei den kleinen Kindern ist das Ohr noch am meisten geneigt, auf die vorgesprochenen Laute zu achten, und die Stimme noch biegsam und willig genug, den gestellten Anforderungen zu genügen. Sind sie erst einige Jahre älter, dann schleifen sich die Unebenheiten in der Aussprache immer schwerer ab. Deshalb lehre man die Kinder auf die Thätigkeit ihrer Organe, die Beschaffenheit ihrer Mundstellungen achten, ohne in tiefer eingreifende Theorien, oder gar auf eine umfangreiche Nomenclatur und erschöpfende Classificirung der Laute sich einzulassen. Die Kinder sollen gut sprechen, aber nicht über das Sprechen reflectiren lernen. Phlegmatische Naturen mache man darauf aufmerksam, daß Bequemlichkeit beim Sprechen nicht am Orte ist, sondern daß hier ernste Anstrengung verlangt wird. Man halte also auf Klarheit und Reinheit der Vocale, wie auf Schärfe und Bestimmtheit der Consonanten; erstere verleihen der Sprache den Klang, letztere geben ihr den Charakter. In diesem Punkte heißt es streng sein, und auch die eigene Anstrengung nicht scheuen; denn zum Sprechen sind manchmal die muntersten Kinder zu träge, und nicht selten giebt es schwere Kämpfe zu bestehen. Indessen ist es auch gut, Maß zu halten. Die Kinder sollen zwar correct, aber keineswegs gedrechselt oder geziert sprechen. Manche Lehrer, und besonders Gouvernanten leisten in dieser Beziehung Unglaubliches. Mag man das Geschulte bei den Kleineren allenfalls noch durchhören; in den oberen Klassen müssen sich die Kinder mit einer gewissen Freiheit bewegen. Denn sonst merkt man die Absicht und wird natürlich verstimmt. Auch dem früher aufgestellten Grundsatz: „Berücksichtige die Individualität deiner Schüler" wird der Lehrer gerecht werden müssen, besonders wenn ihm Schüler in reiferem Alter aus der Fremde zugeführt werden. Grausam wäre es, solche Kinder ihres Dialektes wegen zu verhöhnen, oder sie dem Gelächter ihrer Mitschüler Preis zu geben. Hier gilt es, zuzureden, nachzuhelfen, schonend zu bessern, und die weitere Entwickelung der Zeit zu überlassen.

Was die Regeln der Aussprache betrifft, so beschränke man sich auf ein Minimum. In den meisten Fällen werden die Schüler dem Lehrer ohne weiteres vertrauen und seinem Beispiele folgen. Hat er aber das Schicksal, daß ihm von Einzelnen, oder vielleicht gar von Collegen und anderen Erwachsenen Einwendungen gemacht und ihm die Befolgung der thörichten Forderung zugemuthet wird: „Sprich, wie du schreibst!" — dann ist es Zeit, sich energisch zur Wehr zu setzen.

Es ist hier nicht der Ort, eine vollständige Orthoepie zu geben. Wir müssen in dieser Beziehung auf die betreffenden Schriften:

1. **Krug**, Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen und schreiben zu lehren; Leipzig.
2. **G. L. Schulze**, Logographologie; Leipzig.
3. **R. Benedix**, der mündliche Vortrag, 3 Th., Leipzig bei Weber, 1859. 2 Thlr.

verweisen, unter denen besonders die letzte von den Lehrern beachtet zu werden verdient. Nur auf einen Unfug wollen wir aufmerksam machen,

der leider ziemlich weit verbreitet ist, und aus vollständiger Unkenntniß der betreffenden Lautgesetze entspringt. Jedermann wird zugeben, daß das **ch** in **nach**, **noch**, **Tuch**, **auch** anders gesprochen wird, als in **Blech**, **Strich**, **Streich** und **Leuchter**; also nach den tiefen Vocalen **a**, **o**, **u** hart-, nach den hohen Vocalen **e** und **i** weichgehaucht. Denselben Gesetzen ist das ihm verwandte **g** unterworfen, sobald es als **Inlaut** (tragen, Bogen, trugen, taugen . . . bewegen, biegen) oder als **Auslaut** (Tag, er bog, trug . . . Weg, Sieg) auftritt, während es als **Anlaut**, wie in Gans, Geld, Gift, Gold, Gut, Gyps, Glas, Gras überall anschlagend, dem **k** sich nähernd, ausgesprochen wird. In der **Meinung**, **g** müsse, wie beim Lautiren, überall anschlagend ausgesprochen werden, und mit der keck hingeworfenen Behauptung: „Wenn wir das nicht thun, so sprechen wir falsch" — werden die armen Kinder geplagt, **Tag**, **Weg**, **Steg**, **neigt**, **zeigt**, **klug**, **Krug** u. dgl. zu sprechen, während man sie ruhig „zwanzig, dreißig, er predigt, er vertheidigt" sagen läßt, ohne zu bedenken, wie inconsequent man verfährt, und wie schwer man sich gegen die wohlbegründeten Gesetze der Aussprache versündigt. Was würden die Franzosen sagen, wenn wir von ihnen verlangten, sie sollten ihr g in genou und gibier auf dieselbe Weise sprechen wie in garçon, golfe, guider, glace und grand. Ja, wem fällt so etwas auch nur im Traume ein! Dem Deutschen aber muthet man in seiner Muttersprache alles Mögliche zu. Der Einwurf: „Wir sprechen falsch" ist also völlig ungerechtfertigt. Man antworte den Leuten: „**Nein!** wir **sprechen richtig**, aber unsere Bezeichnung ist mangelhaft; wir haben für drei verschiedene Laute nur einen Buchstaben, an dem wir aber nicht zu kleben brauchen. Hier ist durchaus Entschiedenheit nöthig, da selbst auf Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminarien geradezu das Falsche gelehrt wird. — In ähnlicher Weise ist es mit dem **sp** und **st**, welche als Anlaut ebenfalls stark und vollkräftig, also wie **schp**, **scht** und nicht lispelnd gesprochen werden müssen, während beim In- und Auslaut, wie in Weste, Küste, Last, List, Brust die abgeschwächte oder lispelnde Aussprache ganz an ihrer Stelle ist.

Soviel über einige Erscheinungen, die wir zu den leidigen Verirrungen rechnen müssen, von denen der aufmerksame und denkende Lehrer sich aber bald befreien wird. Sorgt er überall für correctes Sprechen, beim Antworten, beim Vorlesen, beim Erzählen, so wird sich bald neben der Haussprache der Kinder eine Schulsprache bilden, deren veredelnde Rückwirkung auf das Haus nicht ausbleiben wird. Besonders sollte jeder Lehrer, der Mädchen zu unterrichten hat, mit doppelter Gewissenhaftigkeit verfahren. Denn in seinen Schülerinnen erzieht er die künftigen Mütter, aus deren Munde die junge Nachwelt die ersten deutschen Klänge vernimmt. Hier heißt es: Saaten für die Zukunft ausstreuen!

Wir rechnen nicht auf allgemeine Zustimmung von Seiten unserer Leser. Gellerts Worte: „Gewohnheit macht den Fehler schön" sind uns ja eben so bekannt, wie das „De gustibus non est disputandum"; aber irgendwo muß in Betreff des Geschmacks ein höchster Richter zu suchen sein. So viel wird jeder zugeben, daß eine Sprache zur Zeit der höchsten Blüthe ihrer Literatur auch den höchsten Grad der Entwickelung ihrer Schönheit erreicht, und bekanntlich haben unsere Klassiker nicht nur für das Auge, sondern auch für das Ohr gedichtet. Wer Schillers und

Göthe's Reime*) einer näheren Aufmerksamkeit würdigt, wird bald herausfinden, daß sie sich die Sprache des gebildeten Norddeutschen zum Muster genommen haben, die auch dem Süddeutschen feiner und edler erklingt als seine besondere Mundart. Der Grund hiervon ist darin zu suchen, daß bei uns Norddeutschen die Formen der Gesammtsprache genauer

*) Wir lassen nachstehend einige weit und breit bekannte Stellen folgen und ersuchen die Leser, sorgfältig zu prüfen, wie der Dichter sich die Aussprache gedacht haben mag:

„Auf dreimal dreißig Stufen steigt
Der Pilgrim nach der steilen Höhe;
Doch hat er schwindelnd sie erreicht,
Erquickt ihn seines Heilands Nähe." Sch.

„Wie schwer sind nicht die Mittel zu erwerben,
Durch die man zu den Quellen steigt,
Und eh' man nur das halbe Ziel erreicht,
Muß wohl ein armer Teufel sterben." G.

„Wie Himmelskräfte auf- und niedersteigen
Und sich die goldnen Eimer reichen." G.

„Ich werde jetzt dich keinem Nachbar reichen,
Ich werde meinen Witz an deiner Kunst nicht zeigen." G.

„Ach neige,
Du Schmerzenreiche,
Dein Antlitz gnädig meiner Noth!" G.

„Des Geistes Fluthstrom ebbet nach und nach,
Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag." G.

„Und dies geheimnißvolle Buch,
Von Nostradamus eigner Hand,
Ist dir es nicht Geleit genug?" G.

„Diese stehn wie Felsenburg
Diese fechten alles durch." E. M. Arndt.

„Im Schatten des Waldes, im Buchengezweig
Da regt sich's und raschelt und flüstert zugleich." Geibel.

Diese wenigen Beispiele mögen hier genügen und diejenigen, welche, obwohl sie „nach, hoch und König" ganz richtig aussprechen, doch mit eiserner Consequenz „näckstens, höckstens und könicklich" sagen, zum Nachdenken veranlassen. Ausführlicher haben wir uns über diesen Gegenstand in einem besondern Aufsatze: „Die Aussprache des deutschen G" (in dem Archiv für das Studium der neueren Sprachen Bd. 39 S. 401) und in dem neuesten Jahresbericht der Luisenschule (Ostern 1874) ausgesprochen. — Was die Aussprache des sp und st betrifft, so ersuchen wir unsere Gegner (in Hannover und Schleswig-Holstein wird es uns an solchen nicht fehlen), folgende Stellen aus Schiller'schen Dichtungen einer sorgsamen Prüfung zu unterwerfen:

„Komm zu dir, Thekla, sei mein starkes Mädchen."

„Ich bin Regent an Kaisers Statt."

„Nacht muß es sein, wo Friedlands Sterne strahlen."

„Stolz will ich den Spanier."

„Stell' uns die Jungfrau an des Heeres Spitze."

„Der darf nicht klagen über harten Spruch,
Den man zum Meister seines Schicksals macht."

„Denn wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten."

Man denke sich die angeführten Worte mit dem entsprechenden Affect, dabei aber mit lispelnder Aussprache vorgetragen, und der Eindruck wird gewiß mehr als komisch, wenn nicht gar ein lächerlicher sein.

beachtet werden und die schroffen Gegensätze provincieller Eigenthümlichkeit gemildert erscheinen. Klarheit, Kraft, Bestimmtheit und Würde sind die Eigenschaften, die ihr den Wohlklang verleihen und sie für eine geschmackvolle Darstellung geeignet machen. Die klassische Aussprache muß dialektfrei sein; das ist das ideale Ziel, nach dem wir zu streben haben. Der sprachliche Kunstsinn der feineren Gesellschaft, der die natürliche Frucht höherer Bildung ist, giebt hier allein den Ausschlag, und ihre Sprechweise wird diejenige sein, die sich je länger je mehr zum Muster erhebt. Auf unsern Hofbühnen ist sie auch zur Zeit der Wolffschen und Ifflandschen Schule mit besonderer Sorgfalt gepflegt worden. Und wenn die Zeit erscheint, wo unsere Theater weniger dem niederen Sinnenreize dienen, sondern sich wieder ihrer höheren Aufgabe bewußt werden, sich als „die Bretter" zu betrachten, „die die Welt bedeuten", dann wird auch auf Correctheit und Schönheit des Ausdrucks wieder mehr Werth gelegt werden, als dies jetzt geschieht. Eben so werden dann die Lehrer der Hochschulen und Alle, die öffentlich zu reden haben, neben dem Inhalt ihrer Reden auch den Klängen ihrer Ausdrucksweise die gebührende Aufmerksamkeit schenken. Besonders aber erwächst denjenigen, welche mit der praktischen Ausbildung unserer Geistlichen betraut sind, die Aufgabe, sie auch auf den Werth eines edlen Vortrages aufmerksam zu machen, durch welchen sie neben der Sache, der sie dienen, gleichzeitig einem nationalen Bedürfniß entgegenkommen. Bibel, Kirchenlied und Predigt sind für Alle ein gemeinsames Band und werden es bleiben; deshalb sollte das Wort des Lebens von Kanzel und Altar nirgend anders als in seiner edelsten und würdigsten Form erklingen.

Ist es nun die Aufgabe jedes Lehrers, darauf zu halten, daß die Kinder richtig sprechen, wenn sie etwas sagen, so muß er auch dafür sorgen, daß sie überhaupt etwas zu sagen haben. An das Antworten in vollständigen Sätzen sollen sie zwar gewöhnt werden; das allein aber genügt nicht. Der mündlichen Behandlung der Sprache muß überhaupt noch größere Aufmerksamkeit gewidmet, und neben dem Lesen, Hersagen und Vortragen auch das Sprechen im Zusammenhange geübt werden. Das Leben verlangt dies auch. Wir kommen nicht nur viel öfter in die Lage zu sprechen, als zu schreiben; sondern eine Menge von Dingen machen wir auch viel lieber mündlich ab, als daß wir uns entschließen, die Feder darum anzusetzen. Auch wissen wir recht gut, daß wir durch persönliches Auftreten gewöhnlich mehr erreichen. Sucht der Lehrer seine Schüler also zum Reden zu veranlassen, so kommt er einem innern Bedürfniß entgegen, und Redenkönnen ist immer ein Zeichen von Bildung. Freilich heißt es von schweigsamen Leuten oft genug, daß sie desto mehr denken; aber was hat die Welt davon? Denken ist doch nichts anderes als stilles Sprechen, und Sprechen nichts weiter als lautes Denken; also heraus mit der Sprache! Was Einer nicht sagen kann, das weiß er auch nicht; darum lehre man die Kinder reden!

Sobald der Lehrer indeß an die Lösung dieser Aufgabe geht, treten ihm auch sogleich die Schwierigkeiten derselben entgegen. Die Kinder, obwohl sonst redselig genug, sind dem Lehrer gegenüber befangen, denn sie fühlen, daß es ihnen ebenso an der Sicherheit des Denkens, wie an der Gewandtheit des Ausdrucks fehlt. Hier nun gilt es, nicht nur Geduld zu haben, sondern auch zu ermuthigen und zu unterstützen. Ist

es erst gelungen, Antworten in einfachen Sätzen zu erhalten, dann lasse man erzählen, beschreiben, auseinandersetzen, entwickeln, überhaupt im Zusammenhange darstellen, und zwar nicht nur in den deutschen, sondern in allen Lehrstunden ohne Ausnahme. Anfangs wird es holperig genug gehen, und die Bindewörter „und da, und dann, auch noch" werden alle Augenblicke herangezogen werden. Beschränkt man sich darauf, dies nur zu tadeln, dann wird der jugendliche Mund gar bald verstummen. Macht man sich indessen das Vergnügen, an betreffender Stelle durch Nennung des erforderlichen Bindewortes einzuhelfen, dann wird es zwar an liebenswürdiger Verschämtheit nicht fehlen, aber die Ermuthigung wird nicht ausbleiben, und Lehrer wie Schüler werden an dem Gelingen des Experiments eine gemeinsame Freude empfinden. Nur stelle man den Kindern keine anderen Aufgaben als solche, die innerhalb ihres Gesichtskreises liegen. Leichtere mögen sie sofort lösen, auf schwierigere mögen sie sich zu Hause vorbereiten; am besten werden die Versuche gelingen, wenn die Aufgaben mit dem Unterricht in Verbindung stehen, den Gang desselben unterstützen. Darstellungen von einigem Umfange werden immer nur den Fähigeren gelingen; aber gemacht müssen die Versuche werden, um zu erfahren, bei wem man auf Muth und Entschlossenheit rechnen kann. Es sind dies Eigenschaften, die das Leben fordert, und wer das Wort in seiner Gewalt hat, der beherrscht die Geister. Hat ein Schüler einen kleinen Vortrag gehalten, dann frage man die Klasse, wie es ihr gefallen hat. Eine Anerkennung von Seiten der Mitschüler thut dem jugendlichen Herzen unendlich wohl, und tadelnde Bemerkungen werden meist mit Schonung ausgesprochen. Das letzte, bestätigende, berichtigende oder ergänzende Wort hat natürlich der Lehrer.

---

2. Die Orthographie oder Rechtschreibung.

Die Fertigkeit im mündlichen Ausdruck ist nicht das Einzige, was der Lehrer bei dem Unterricht in der Muttersprache zu erzielen hat; die Kinder sollen sich derselben auch schriftlich bedienen können, sind also mit der Orthographie oder Rechtschreibung vertraut zu machen. Der Unterricht in diesem Zweige unseres Gegenstandes ist bekanntlich das Kreuz der Lehrer; und doch ist es wichtig, schon auf den unteren Stufen eine gewisse Sicherheit zu erzielen, damit man nicht später noch mit Uebeln zu kämpfen habe, die ein gedeihliches Fortschreiten hindern.

Ehe der Lehrer jedoch daran denkt, wie er sich hier zu verhalten habe, wird er sich mit dem Wesen der Sache selbst vertraut machen müssen.

Wir bedienen uns beim Schreiben der Buchstaben, um die Laute unserer Sprache darzustellen; es handelt sich also darum, die Lautsprache in die Schriftsprache zu übertragen. Wäre diese Uebertragung eine vollkommene, so müßte jedes Zeichen den entsprechenden Laut möglichst genau, also nach seiner natürlichen Beschaffenheit, seiner Dauer und seiner Betonung (nach Qualität, Quantität und Accent) angeben. In Wirklichkeit findet fast nur das erste statt, und auch dieses nur unvollkommen. Ebenso sollte jeder Laut sein besonderes Zeichen haben, und jedes Zeichen

nur einen einzigen Laut darstellen; aber auch dieser Forderung genügt unsere Schrift eben so wenig, wie dies in anderen Sprachen der Fall ist. Hierzu kommt noch, daß die Schrift, insofern sie sich unserm Auge darstellt, ein festes Gepräge hat, während der Laut, als das Lebendige, einer stetigen Entwickelung und Wandelung unterworfen ist. Unsere Schrift ist also, wie die jeder anderen Sprache, eine unvollkommene, an welcher man noch fortwährend zu bessern sucht.

Das Princip, nach welchem man bei dieser Besserung verfährt, ist ein doppeltes, das phonetische und das historische.

1) **Das phonetische Princip** nimmt das Ohr zum Richter und folgt dem Adelungschen Grundsatze: „Schreibe, wie du sprichst.“ Nach ihm sollen Schrift und Aussprache in möglichste Uebereinstimmung gebracht werden.

2) **Das historische Princip** vertraut dem Auge und hält sich an die in Folge geschichtlicher Entwickelung festgestellte Schrift. Nach ihm soll man bessern, wie die geschichtliche Fortführung unserer Sprachentwickelung es verlangt.

Bis jetzt ist keine Sprache einem dieser Principien allein gefolgt, und wenn auch z. B. bei den Niederländern das phonetische, bei den Engländern dagegen das historische als das vorwaltende zu betrachten ist, so finden wir doch überall die Neigung, einen Mittelweg einzuschlagen. Demnach giebt es endlich

3) **ein praktisches oder vermittelndes Princip**, welches die Schreibweise, wie sie sich geschichtlich entwickelt, beibehält und nur in schwankenden Fällen der wissenschaftlichen Erkenntniß der Sprachgesetze gemäß zu bessern sucht.

In Deutschland besonders, wo so viel und allgemein gelesen und geschrieben wird, ist man rücksichtlich der Veränderungen bedächtig und vorsichtig zu Werke gegangen, und erst seit der Mitte unseres Jahrhunderts entschiedener mit Reformvorschlägen hervorgetreten, die sich indessen noch keiner allgemeinen und dauernden Nachfolge zu erfreuen haben.

Unsere gegenwärtige Schreibweise verdanken wir der kaiserlichen Reichskanzelei, die, wie wir oben gesehen, sich über den Dialekten zu erhalten, also zu vermitteln suchte. Auf diese Weise ist unsere Orthographie nicht das Product eines wohldurchdachten Systems geworden, sondern ein Product der Willkür, das sich indessen durch seine weite Verbreitung bis jetzt einer stillschweigenden Anerkennung erfreut hat. Das meiste Verdienst um die Feststellung der bei uns üblichen Schreibweise haben sich im vorigen Jahrhundert Gottsched und Adelung erworben, bis Grimm und seine Jünger als die Vertreter der historischen Schule an diesem Bau zu rütteln begannen. Hierdurch aber ist ein Zustand eingetreten, der gerade bei den tüchtigsten Sprachkennern die größte Unzufriedenheit erregt und einen Kampf hervorgerufen hat, der für das große Publicum, wie für den praktischen Lehrer gleich unerquicklich ist.

Für das phonetische Princip ist besonders G. Michaelis („Die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung; Deutsche Vierteljahrsschrift 1863“) eingetreten; um die Vertheidigung des historischen haben sich vorzüglich Andresen, Vilmar und Weinhold verdient gemacht. Der Weg der Vermittelung, der einzige, dem der praktische Lehrer seinen Beifall schenken kann, ist von K. v. Raumer und Sanders eingeschlagen worden.

Wer die Entwickelung dieser Kämpfe in ihren Hauptzügen verfolgen will, findet das Nöthigste in einer auf fleißige Studien gegründeten Gelegenheitsschrift:

4. Die deutsche Orthographie im neunzehnten Jahrhundert. Eine historische Darlegung und Beurtheilung der verschiedenen Forderungen nach Umgestaltung der deutschen Orthographie. Zur Orientirung für Schulmänner von Fr. d'Hargues. Berlin bei Enslin. 1862. 20 Sgr.

Desgleichen ist folgende kleine Schrift sehr zu empfehlen:

5. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung. Eine geschichtliche Studie von Alois Egger. Wien. 1870. 4 Sgr.

Bei diesem Stande der Dinge entsteht die Frage: Ist hier zu helfen? und wenn dies möglich ist, wie? Die verschiedenen Ansichten sind da. Die in orthographischer Beziehung conservativ Gesinnten wollen an dem Hergebrachten festhalten; Andere, die für eine der extremen Theorien eingenommen sind, gehen mit augenscheinlicher Leidenschaft vor. Zwischen diesen beiden Parteien steht der Lehrer und fragt sich: Wer hat Recht, oder wer hat zu gebieten? Andere Länder haben Akademien, welche die Gesetze der Schreibweise feststellen und von der ganzen Bevölkerung als Autorität betrachtet werden. In Deutschland sind solche Versuche nur von einzelnen Körperschaften gemacht worden; da es aber ihren Bestrebungen an Zusammenhang, ihren Vorschlägen an überzeugender Kraft gebrach, so sind sie ohne nennenswerthen Erfolg geblieben.

Eben so fehlt es uns an Schriftstellern, die in Betreff der Orthographie als mustergültig und maßgebend zu betrachten wären. Luther, den man vielleicht als älteste Autorität anführen möchte, war selbst nicht consequent; und was die Werke unserer ersten Klassiker betrifft, so haben dieselben ihre Schreibweise weniger ihren Autoren als den Anordnungen der Cottaschen Druckerei zu verdanken.

Somit ist ein Nothzustand vorhanden, der in den verschiedensten Kreisen schwer empfunden wird. Arbeiten doch bisweilen die Lehrer einer und derselben Anstalt einander direct entgegen; und ebenso müssen die Setzer einer und derselben Druckerei sich nach den verschiedensten Autoren und Correctoren richten. Und wenn auch eine einzelne Officin, wie die Brockhaus'sche in Leipzig, für ihren Verlag eine bestimmte Orthographie durchzuführen im Stande ist, so hat doch noch keine Behörde und keine Gesellschaft es gewagt, mit dem Anspruch auf Infallibilität hervorzutreten, oder gar dieselbe feierlichst zu verkünden.

Da nun aber die Jugend eines festen Anhaltes bedarf, und wenigstens in einer und derselben Schule eine Einheit höchst wünschenswerth ist, so handelt es sich für die Lehrercollegien zunächst um Festsetzung leitender Grundsätze, für welche wir nachstehende Vorschläge machen:

1) Der Streit über Orthographie gehört nicht in die Schule. Die Kinder wollen beim Schreiben einfach wissen, woran sie sind; sie fühlen sich unbehaglich und äußern ihre Unzufriedenheit, wenn sie keinen bestimmten Halt haben. Die Lehrer einer Anstalt sollten sich also einigen.

2) Da wir eine gemeinsame Schrift besitzen, die sich durch das Herkommen eingebürgert hat, so ist es in der Ordnung, dieselbe zu benutzen; aber keineswegs steht uns ein Recht zu, die vorhandene Harmonie zu stören.

3) Eine Reform der Orthographie, so wünschenswerth dieselbe auch sein mag, ist nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft noch nicht durchführbar. Der Einzelne mag mit motivirten Vorschlägen auftreten und abwarten, wie weit man ihm Gehör schenkt, aber sich zum Gesetzgeber der Gesammtheit aufzuwerfen, steht nicht in seiner Befugniß.

4) Am wenigsten können dergleichen Veränderungen von der Schule, nochzumal von der unreifen Jugend ausgehen. Die Schule ist ein Kind ihrer Zeit, darf aber nicht als Leiterin und Beherrscherin derselben auftreten, nicht bestimmend auf das öffentliche Leben einwirken wollen. Die Lehrer haben also nicht zu reformiren.

5) Die Sprache ist Gemeingut einer großen Gesammtheit, mit dem der Einzelne nicht nach Belieben schalten kann. Nur was mit Zustimmung des ganzen Volkes geändert wird, d. h. nach und nach den Beifall der überwiegenden Majorität erlangt, darf als eingebürgert betrachtet werden. Folglich müssen die Lehrer der Jugend es vermeiden, derselben Dinge oder Gewohnheiten anzueignen, durch welche sie mit dem Leben in Widerspruch geräth.

6) Die Schule soll der Wissenschaft zwar auf dem Fuße folgen, jedoch nur dann, wenn die Vertreter derselben unter einander einig sind. Partei für den einen oder den andern zu ergreifen, ist nicht ihre Aufgabe.

7) Wo der Schriftgebrauch zur Zeit ein schwankender ist, da gebe man dem phonetischen Princip den Vorzug, d. h. man wähle dasjenige Schriftzeichen, welches den darzustellenden Laut am treuesten bezeichnet. Gegen Verbesserungen, die sich augenscheinlich Bahn brechen, sich verschließen zu wollen, ist nicht in der Ordnung; aber mit Leidenschaftlichkeit jede Neuerung zu fördern suchen, gerade weil man Geschmack an ihr findet, kann dem Lehrer nicht gestattet werden.

Die eben ausgesprochenen Grundsätze sind auch für unsere Behörden maßgebend gewesen, indem sie sich trotz des Andrängens einzelner Parteiführer wohl gehütet haben, mit directen Befehlen vorzugehen. Bis jetzt haben sie sich darauf beschränkt, motivirte Vorschläge zu empfehlen.*) Und in der That sind Besonnenheit und Mäßigung hier dringend nöthig. Eine neue Münze läßt sich in wenigen Jahren einführen; man braucht nur die alten Geldstücke einzuschmelzen. Aber wer wollte es unternehmen, unsern ganzen Büchervorrath außer Cours zu setzen. Das Leben mit seinen Gewohnheiten ist eine Macht, mit der man rechnen muß. Unbesonnener Eifer würde nur zum Widerstande reizen, denn geistiger Zwang wird schwer ertragen.

Da also von den verschiedenen Versuchen zu einer durchgreifenden Verbesserung unserer Orthographie noch keiner**) siegreich durchgedrungen ist, so wird der an einer Schule wirkende Lehrer sich vor revolutionärem

*) Hierher gehört z. B. eine kleine Schrift: „Regeln und Wörterverzeichniß für die deutsche Orthographie, zum Schulgebrauch herausgegeben von dem Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer. Dritte Ausgabe. Berlin bei H. Ebeling und C. Plahn. 1872." — Auch für Württemberg und Hannover sind seinerzeit besondere kleine Wörterbücher herausgegeben worden.

**) Vielleicht wird Daniel Sanders der Mann der rettenden That sein, von dem eine Schrift: „Vorschläge zur Festhaltung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland", Berlin bei Guttentag 1873, erschienen ist. Vergl. Herrigs Archiv Bd. 51 S. 78.

Auftreten*) zu hüten, der ruhigen und allmäligen Fortentwickelung dagegen gewissenhaft zu folgen haben. Stoßen ihm in einzelnen Fällen Zweifel auf, dann greife er nach einem der anerkannten Wörterbücher. Unter solchen, die dem Herkommen folgen, und deshalb allein auf Absatz zu rechnen haben, nennen wir:

6. Vollständiges Gesammt-Wörterbuch der deutschen Sprache aus allen ihren Mundarten und mit allen Fremdwörtern, von J. H. Kaltschmidt. Nördlingen bei Beck. 1865. 2 Thlr.

Es ist, was es verspricht, ein Hausschatz der Muttersprache für alle Stände des deutschen Volkes. Es enthält nur Wörter in allgemein üblicher, also für uns correcter Schreibweise, aber jedes durch verwandte Bedeutungen erläutert. Lehrt es uns auf diese Weise die deutsche Sprache vermittelst unserer eigenen kennen und verstehen, so wird derjenige, der auch auswärts Belehrung sucht, d. h. Vergleichung mit anderen Sprachen verlangt, durch das folgende Werk befriedigt werden:

7. Wörterbuch der deutschen Sprache in Beziehung auf Abstammung und Begriffsbildung von Konrad Schwenk. Frankfurt a. M. bei Sauerländer. 4. Aufl. 1856. 2 Thlr. 15 Sgr.

In fremden Sprachen begnügen wir uns selten mit der gewöhnlichen Bedeutung eines Wortes, sondern wir suchen womöglich die Grundbedeutung zu erforschen. In der Muttersprache dagegen wissen wir bei den meisten und gebräuchlichsten Ausdrücken über die eigentliche Bedeutung nur selten Auskunft zu geben. So kommt es, daß eine Menge von Wörtern im Leben eigentlich weniger eine bestimmte Bedeutung als eine gewisse Geltung haben und, wie sie eben im Cours sind, gebraucht werden. Zur Feststellung der Bedeutung wird hier jedem Worte nicht nur eine kurze Definition, sondern auch eine Reihe von Ausdrücken verwandter Sprachen beigefügt. Dem eben genannten Zwecke dient besonders:

8. Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache von J. A. Eberhard. Berlin bei Nauk. 1863. 4 Thlr.

ein für Volksschullehrer genügender Auszug aus dem größeren, sechs Bände umfassenden Werke desselben Verfassers:

9. Versuch einer allgemeinen deutschen Synonymik. Halle bei Ruff.

Dem großen Reichthum an Fremdwörtern, der uns Tag für Tag begegnet, dürften die Erklärungen des folgenden Werkes genügen:

10. Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nach genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung von A. Heyse, 12. Ausgabe, bearbeitet von Dr. F. Mahn. Hannover bei Hahn. 1859. 3 Thlr. — Es existirt auch ein Auszug unter dem Titel: Kleines Fremdwörterbuch 2c.

Der allgemein bekannte Ruf dieses verdienstlichen Werkes überhebt uns jeder Anpreisung.

---

*) Auch Th. Becker sagt in der Vorrede zu Dr. Karl Ferdinand Beckers Handbuch der deutschen Sprache: „In der Orthographie bin ich im Ganzen den Grundsätzen meines Vaters gefolgt, weil sie die Mitte halten zwischen stürmischen Neuerungen und starrem Festhalten am Alten.“

Mit vorstehenden Wörterbüchern wird jeder Lehrer der deutschen Sprache, dem es nicht um wirklich gelehrte Studien zu thun ist, auskommen.

Wer über umfangreichere Mittel zu verfügen, oder für eine Bibliothek ein Wörterbuch anzuschaffen hat, dem empfehlen wir als das anerkannt vollständigste:

11. Wörterbuch der deutschen Sprache mit Belegen von Luther bis auf die Gegenwart von Dr. Daniel Sanders. 3 Bde. Leipzig bei O. Wiegand. 1860. 24 Thlr.

Von demselben Werke existirt auch ein Auszug, und von demselben Verfasser ein Fremdwörterbuch und ein Wörterbuch der Schwierigkeiten der deutschen Sprache.

Ist der Lehrer nun mit sich im Klaren, welche Orthographie er zu lehren hat, so tritt die zweite Frage an ihn heran: Welches Verfahren habe ich dabei einzuschlagen?

Sprechen, Lesen und Schreiben sind drei wesentlich zusammengehörige Theile des deutschen Sprachunterrichts, die auch den neuen Ministerialbestimmungen gemäß, soweit es angeht, in gleichmäßigem Fortschritt gefördert werden sollen. Anfangs, besonders bei dem Anschauungsunterricht, pflegt dies auch überall zu geschehen; später jedoch sieht man sich veranlaßt, sie von einander zu trennen und dem Unterricht in der Orthographie eigene Stunden zu widmen. Es fragt sich nur, wie lange?

In früheren Zeiten nahm die Rechtschreibung die Jugend fast die ganze Schulzeit hindurch in Anspruch, ohne jedoch die beabsichtigten Erfolge zu erzielen. Selbst Menschen, denen es an Verstand und Tüchtigkeit durchaus nicht fehlte, pflegten mit der Orthographie stets auf gespanntem Fuße zu leben. Man denke nur an Friedrich den Großen*), an Ziethen, Blücher, und in der Gegenwart an viele unserer Frauen, die gar nicht zu den ungebildeten gehören. Noch heut zu Tage giebt es Tausende von Menschen, die keinen correcten Brief schreiben können. Die Sache muß also nicht so leicht sein, wie man sich denkt.

Die Methode, deren man sich bediente, war die: Der Lehrer dictirte, die Schüler schrieben nach; hierauf wurde buchstabirt und corrigirt, oder auch nicht. Außerdem benutzte man Vorlegeblätter zum Abschreiben, besonders die „Baumgartenschen Tafeln", oder man schrieb fehlerhafte Beispiele an die Schultafel und ließ dieselben von den Kindern corrigiren. Bei dem allen aber wurde wenig erreicht; der orthographische Unterricht blieb eine Qual für Lehrer und Schüler, weil es an einem auf rationelle Principien gegründeten methodischen Lehrgange fehlte. Später brachte man mehr Ordnung in die Sache, und außer Baumgarten („die vorzüglichsten Regeln der Orthographie" 2c. Leipzig bei Barth) traten noch Laubling, Hahn, Wagner, Wander, Jüngst, Vogel u. a. mit Versuchen, praktischen Anleitungen und Uebungsbüchern hervor,

*) Wir erinnern an seine berühmte Randbemerkung zu einem Bericht des Ministers von Brand und des Consistorial-Vicepräsidenten v. Reichenbach: „Die Religionen Müsen alle Toleriret werden, und Mus der Fiscal nuhr das Auge darauff haben, das keine der anderen abrug Tuhe, den hier mus ein jeder nach Seiner Faßon Selig werden."

welche sich bemühten, diesem Unterrichtszweige eine mehr naturgemäße Gestalt zu geben. Aber die große Fülle von Regeln und Ausnahmen, welche einzelne dieser Schriften dem Gedächtniß der Kinder eingeprägt wissen wollten, war dem Gelingen der Arbeit eher hinderlich als förderlich.

Endlich traten die Anhänger und Vertheidiger der Regulative mit dem Gedanken hervor, das Richtigschreiben beruhe mehr auf Nachahmung, als auf klarer Unterscheidung des Regelrechten und Regellosen. Man sprach von einem „orthographischen Unterricht in seiner einfachsten Gestalt", verwarf jede Anleitung und wollte das Rechtschreiben einzig und allein durch das Auge, also durch bloßes Abschreiben lehren. Man behauptete, jedes Wort habe eine besondere Physiognomie, diese sei einfach aufzufassen und wiederzugeben, und der einzige Grundsatz dieser Rückschritts-Pädagogen hieß: „Schreibe, wie du in deinem Lesebuche geschrieben siehst."

Allerdings läßt sich nicht leugnen, daß Tausende von Menschen es so gelernt haben, und eben so wenig, daß diese Methode für den Lehrer außerordentlich bequem ist. Denkt man aber an das bunte Gewirr von beiläufigen Belehrungen, die bei diesem Verfahren nöthig sind; und macht man sich ferner klar, wie unwürdig es für einen Pädagogen der Gegenwart ist, sich eines so mechanischen Verfahrens zu bedienen: so wird man sich wohl nach einem Wege umsehen, durch den auch dieser Unterricht zu einem wirklichen Bildungsmittel für die Schüler werden kann. Sicherheit im Schreiben läßt sich jedenfalls nur erreichen, wenn man seine Belehrungen an einen sorgfältig ausgewählten und methodisch geordneten Unterrichts- und Uebungsstoff anknüpft, den Gegenstand überhaupt anschaulich, aber auch gründlich behandelt. Ein Büchlein, welches diesem Zwecke entspricht und sowohl von dem Lehrer zu Dictaten benutzt, als auch dem Schüler in die Hand gegeben werden kann, ist:

12. Grundlagen für den Unterricht in der Orthographie ꝛc. von A. Schipke. Posen bei Heim, 1867; 48 Seiten, $3^1/_2$ Sgr.

Es stellt sich die Aufgabe, „durch planmäßiges Gewöhnen des Auges an richtige Wortbezeichnung, d. i. durch consequentes Anschauen, Lesen, Buchstabiren, Ab- und Aufschreiben eines rein orthographischen Materials, durch lebendiges Aufmerken und verständiges Unterscheiden, selbständiges Denken und Arbeiten schon die Schüler der unteren Klassen zum gründlichen Verständniß der orthographischen Regeln und Gesichtspunkte und zu fester Sicherheit im orthographisch richtigen Schreiben heranzubilden". Ebenso empfehlen wir:

13. Deutsche Rechtschreibelehre von E. Kuhl. Gotha bei Thienemann. 1872. I. St. 6 Sgr.

die dem Lehrer eine ganz verständige Anleitung giebt, aber der von uns befolgten Orthographie weniger entspricht als das vorige Büchlein. Die große Menge anderer auf diesem Gebiete erschienenen Schriften zu nennen, halten wir für überflüssig; es genüge, auf die Namen ihrer Verfasser hinzuweisen, unter denen Andresen, Francke, Gerlach, Kellner, Kehrein, Nostiz, Schäfer, Stahl, Wirth die hervorragendsten sein dürften.

Was nun die methodische Behandlung dieses Unterrichtszweiges betrifft, so wird der Grundsatz „vom Leichten zum Schweren" hier gewiß in erster Linie zu beachten sein.

Die leichteren Fälle sind diejenigen, wo Sprechen, Hören und Schreiben übereinstimmen, wo also jeder Laut ein Zeichen hat, und jedes Zeichen nur einem Laute dient. Hier ist die Regel: „Schreibe, wie du sprichst!“ am Orte; hier kann man in der That von Rechtschreibung sprechen.

Die schwierigeren Fälle sind diejenigen, wo das Geschriebene mit dem Gehörten nicht übereinstimmt, wo also ein und derselbe Laut mehrere Zeichen (wie **b** u. **p**; **d** u. **t**; **g** u. **ch**; c, z u. s; f, v u. **ph**), oder ein und dasselbe Zeichen (wie **g**, **ch**, **sp**, **st**) mehrere Laute darstellen kann. Hier würde die Regel lauten müssen: „Schreibe nicht, wie du sprechen hörst;“ und man müßte neben der Rechtschreibung auch von Andersschreibung reden.

Es liegt nahe, daß man für Fälle der ersten Art recht gut das Ohr in Anspruch nehmen kann, für Fälle der zweiten jedoch am meisten dem Auge wird vertrauen müssen. In dem einen, wie dem andern aber wird sich der Unterricht auf Anschauung zu gründen haben; denn nicht bloß das Auge, auch das Ohr gewährt uns Anschauungen.*)

Ein wirklich methodischer Rechtschreibeunterricht ist nicht anders denkbar als auf Grundlage des Lautirens. In früheren Zeiten, wo man sich beim Lesen der Buchstabirmethode bediente, fand dieselbe auch bei dem orthographischen Unterrichte Anwendung. Man buchstabirte vor und ließ nachbuchstabiren, so daß der Schüler seine Aufmerksamkeit nur auf die sichtbaren Zeichen der Laute zu richten hatte. Der Regel: „Schreibe, was du hörst“ konnte er daher nicht folgen, denn er war sich der gesprochenen Laute nicht bewußt und hatte von ihrem Verhältniß zu den Buchstaben höchstens eine dunkele Ahnung. Die Folge hiervon war unheilvoller Wirrwar in den Köpfen der Schüler, deren ganze Orthographie in nichts anderem als sklavischer Nachahmung bestand, bei der sie einem tyrannischen Schreibgebrauche blindlings folgten.

Anders ist es bei dem Lautiren. Hier hat der Schüler ein klares Bewußtsein von dem, was er thut. Eben so wird es also auch mit der Rechtschreibemethode sein, wenn man sie auf die Lautlehre gründet. Man beginne daher mit dem Hörenlassen, es ist das Naturgemäße. Bequem ist es allerdings nicht, denn der Lehrer muß scharf articuliren und sich von den Schwächen seines Dialekts frei gemacht haben. Die rheinischen Schüler z. B. würden, nachdem man ihnen gesagt: „Schreibe wie du sprichst“ ihren Lehrer gar nicht begreifen, wenn er ihnen sagte: In Vatter ist das **a** lang, deshalb wird das Wort mit einem **t** geschrieben; in Muhter ist das **u** kurz, deshalb ist ein doppeltes **t** zu setzen. Eben so würde es sächsischen Schülern seltsam vorkommen, wenn ihr Lehrer ihnen sagte: Das Torf, in welchem die Landleute wohnen, wird mit einem weichen T, der Dorf, den man zum Brennen gebraucht, mit einem harten D geschrieben. Und wenn sie von demselben Lehrer hörten: Die Raime in der Poesie werden mit einem **ei**, die Reime des Hauses aber, weil sie von Raum herkommen, mit einem **äu** geschrieben — so müßte ihnen das in der That höchst ungereimt vorkommen. Also: reine Klänge und sorgfältige Articulation von Seiten des Lehrers, und genaues

*) Man denke nur an einen und denselben Ton, der aber von verschiedenen Instrumenten angegeben wird. Hier bekommen wir die Vorstellung (Anschauung) von der sogenannten Klangfarbe nur durch das Ohr.

und scharfes Aufmerken von Seiten des Schülers. Wird er angeleitet, das Ohr zu spitzen*), um jeden einzelnen Laut herauszuhören, und kennt er die Zeichen für die Laute, dann kann er sie auch schreiben; denn bei der wirklichen Rechtschreibung müssen Hören und Niederschreiben ebenso wie Denken und Sprechen zusammenfallen.

Schwieriger wird die Sache freilich, wo ein Laut auf mehrfache Weise bezeichnet wird. Hier hat der Schüler die Wahl und mit ihr die Qual, weil Irren eben menschlich und niemand unfehlbar ist. Hier ist auch der Punkt, wo die Rückschrittsmänner unter den Pädagogen hofften, an der Lautirmethode die verwundbare Stelle erspäht zu haben. Sie machten ihr nämlich den Vorwurf, daß sie den orthographischen Unterricht erschwere, und bezeichneten sie deshalb als eine nicht nur unnöthige, sondern sogar schädliche Neuerung. Ihnen kann man nur erwiedern: Die Lautirmethode ist gar keine Neuerung; sie ist nur eine Wiederherstellung der alten, ursprünglichen, naturgemäßen Methode. Mit Recht heißt es daher auch in den Ministerialbestimmungen vom 15. October 1872: „Die Anwendung der Buchstabirmethode ist ausgeschlossen.“ Wer diese jetzt noch in ihrer Blüthe sehen will, der gehe nach England und höre die Kinder in ihrem Spelling-book buchstabiren: Wörter wie house, Haus; brush, Bürste; jug, Krug werden dort folgendermaßen behandelt: ehtsch-oh-juh-eß-ih = hauſ'; bih-ahr-juh-eß-ehtsch = brösch; dscheh-juh-dschih = dschuk. Stellt man sich das lebhaft vor, so wird man sicher zu der Ueberzeugung kommen, daß es auch in dem Lande der Freiheit an Menschenquälerei nicht fehlt, und wird nicht mehr zweifelhaft sein, auf welcher Seite des Canals die pädagogischen Fortschritte zu suchen sind. Aus den oben erwähnten Schwierigkeiten geht weiter nichts hervor, als daß unsere Orthographie keine vollständig phonetische ist, und daß die Lautirmethode ihr gegenüber nicht alles leistet, was zu wünschen wäre.

Ein ordentlicher Lehrgang der Orthographie zerfällt also in zwei Theile, in einen elementarischen Theil, bei welchem die Lautlehre jeder Anforderung genügt, und in einen schwierigen, bei welchem noch weitere Belehrungen hinzukommen müssen.

Hat nämlich der Lautirunterricht seine Schuldigkeit gethan, so unterscheidet der Schüler genau Laut und Lautnamen, Buchstaben und Buchstabennamen. Muß daher bei schwierigen Lautbezeichnungen zum Buchstabiren geschritten werden, so weiß der Lautirschüler bald, woran er ist, während der Buchstabirschüler alles mit Buchstaben bezeichnet, und, sobald es an die Andersschreibung geht, nothwendig verwirrt werden muß.

Den bisher gemachten Erfahrungen zufolge kann in einer gut eingerichteten Schule die eigentliche Rechtschreibung in den beiden ersten Schuljahren soweit abgemacht werden, daß die Schüler die bei weitem größte Zahl von Wörtern richtig schreiben. Hiermit ist den Kindern, wie auch den Lehrern, welche den Unterricht weiter zu führen haben, ein unberechenbarer Dienst geleistet. Der Sprachunterricht ist dadurch wesentlich

*) Die kleinsten Kinder spitzen das Ohr, und die Mütter haben ihre augenscheinliche Freude daran; warum sollten die Schulkinder nicht auf ihren Lehrer hören? Und nun denke man an die überraschenden Erfolge, die jede Mutter mit ihrem besonderen Dialekt und ihrer individuellen Eigenthümlichkeit erzielt; sollte der Lehrer nicht Aehnliches erreichen?

erleichtert, weil die Kinder jetzt innerhalb wie außerhalb der Schule mit Leichtigkeit beschäftigt werden können.

Der Lehrer der Orthographie wird also mannigfache Uebungen anstellen lassen müssen, aber stets so, daß die Kinder dabei zu denken haben. Alles, was sich als reiner Mechanismus erweist, ist zu verbannen; die Uebungen müssen eine bildende Beschäftigung sein. Ein Wegweiser hat nicht die Aufgabe, einen vollständigen Lehrgang aufzustellen; in dieser Beziehung muß der Lehrer unter den vorhandenen oder oben empfohlenen Schriften diejenigen aussuchen, welche seiner Individualität am meisten zusagen. Die nachfolgenden Rathschläge indessen wird der Anfänger nicht verschmähen:

1) Beginne nicht mit dem bequemen Abschreibenlassen, sondern mit dem die Gesammtkraft deiner Schüler in Anspruch nehmenden Dictiren. Aber auch hierbei verfahre anschaulich, indem du Gruppen verwandter Wörter zusammenstellst. Solche Wortbilder prägen sich dem Auge ein und geben dem Schüler das Gefühl der Sicherheit; buntes Durcheinander dagegen, wie es beim bloßen Abschreiben aus dem Lesebuche unvermeidlich ist, kann ihn nur verwirren.

2) Richte deinen Lehrgang nach den methodischen Grundsätzen ein, denen du aus innerer Ueberzeugung deine Zustimmung geschenkt hast. Laß dich aber nicht durch das bethören, was du hier und da gedruckt findest, oder was Einer oder der Andere dir einredet. Pedantisch z. B. ist es, Wörter darum verschieden zu schreiben, weil sie Verschiedenes bedeuten, wie etwa sein und seyn, bloß und blos. Wo die gesprochene Rede keinen Unterschied macht, da hat die Schrift auch keinen zu machen. Andererseits aber wird man auch vorsichtig sein müssen und nicht etwa Flug und Fluch übereinstimmend schreiben, weil sie denselben Laut haben; die Abstammung ist in jedem Falle zu respectiren.

3) Laß dich nicht verleiten, unsere deutsche Druckschrift aufzugeben und mit lateinischen Lettern zu schreiben. In wissenschaftlichen Lehrbüchern geschieht dies, um sie den fremden Völkern zugänglicher zu machen, von unserer Seite eine ganz unnütze Nachgiebigkeit. Muthen wir unsern Kindern zu, zwei Schriftarten neben einander zu lernen, und gelingt ihnen dies mit geringer Mühe, dann können auch ausländische Gelehrte sich an unsere Schrift gewöhnen. Müssen sie doch die griechischen und die hebräischen Buchstaben lernen, deren Formen von denen der ihrigen noch weit mehr abweichen. Sollen wir denn die einzigen sein, die keine berechtigten Eigenthümlichkeiten haben? Wolfgang Menzel*) sagt: „Die deutsche Druckschrift ist aus der Antiqua hervorgegangen, aber sie hat alle Rundungen in Ecken verwandelt, und überall Spitzen und Schnörkel angebracht, bewußt oder unbewußt ganz in derselben Weise, wie die deutsche Baukunst den römischen Rundbogen zum Spitzbogen machte. Das war nicht tadelnswerth, es lag im Geiste der Zeit und der Nation, und es hat uns den Vortheil und die Ehre einer eigenen nationalen Druckschrift verschafft. Warum sollten wir darauf verzichten, um uns künftig nur wie die romanischen Völker lateinischer Schrift zu bedienen?" — Leider fängt unsere deutsche Druckschrift an, jetzt sogar von den Schildern zu

*) s. dessen Briefe über Orthographie in den Beilagen zur Augsburger Allgemeinen Zeitung 1856, Nr. 45 und 48.

verschwinden, welche die Namen der Straßen angeben. Und warum? Den reisenden Engländern und Franzosen zu Liebe, während unsere deutschen Landbewohner, obwohl sie geläufig lesen können, sich durch die Straßen buchstabiren müssen.

4) Eben so thöricht wäre es, unsere großen Anfangsbuchstaben aufgeben zu wollen. Sie waren die ersten, welche die Erfinder der Schrift geschaffen, und sind diejenigen, deren man sich noch überall bei Inschriften an Denkmälern bedient. Die kleinen Buchstaben sind erst aus den großen hervorgegangen. Seit dem 16. Jahrhundert aber ist es üblich, alle Anfänge eines Satzes, so wie alle Hauptwörter mit großen Anfangsbuchstaben zu schreiben, was nicht nur uns, sondern auch den Fremden die Auffassung des Sinnes erleichtert. Ja es läßt sich nicht leugnen, daß die Ausdrucksweise unserer Dichter bisweilen augenscheinlich auf die ihnen zu Gebote stehenden großen Buchstaben berechnet ist. Man versuche nur, folgende Stellen in lateinischer Schrift und ohne Benutzung der genannten Schriftzeichen zu lesen:

„den es in schlafes arm beginnt“ Sch.

„Und herrlich in der jugend prangen“ Sch.

„läg nicht in uns des gottes eigne kraft,
wie könnt' uns göttliches entzücken?“ G.

„kennst du mich nicht? sprach sie mit einem munde,
dem aller lieb und treue ton entfloss.“ G.

und man wird jedenfalls besondere Anstrengungen machen müssen, um in den Sinn des Dichters einzudringen. Uebrigens sind Grimm, Andresen und Weinhold über Verwendung und Auslassung der großen Buchstaben keineswegs einig; benutzen wir sie also auch ferner, wie unsere deutschen Klassiker sie benutzt haben.

5) Unterscheide beim Unterricht die Rechtschreibung, bei der Vorsprechen und Nachschreiben genau auf den Laut zu beziehen sind, von der Andersschreibung, bei welcher du weitere Belehrungen zu ertheilen hast, damit sich der Schüler stets gefördert fühle.

6) Hast du mit der Andersschreibung begonnen, so befolge in jeder Lection nur ein bestimmtes Gesetz, das aber fest und sicher eingeübt werden muß. Die Regeln, die du giebst, müssen kurz, leicht behaltbar und durchgreifend sein. Achte ferner im Leben auf Beispiele, durch welche du den in deinem Lehrgange befindlichen Vorrath vermehren kannst. In dem, was man treibt, muß man innerlich leben, alle anderen Erscheinungen auf seine Berufsthätigkeit beziehen. So lernt und lehrt man aus dem Leben für das Leben. Uebrigens sind die Regeln nicht zu geben, sondern sie müssen aus den Beispielen entwickelt werden. Verdirb den Kindern ja nicht die Freude, selber einen Fund zu machen!

7) Mit der gewonnenen Einsicht ist allezeit die Uebung zu verbinden, und hier ist der Ort, wo sich das Abschreiben rechtfertigen läßt. Nur dürfen die Kinder nicht merken, daß der Lehrer sich die Sache bequem macht. Er hat ihre Thätigkeit mit dem Auge und mit seinen Anordnungen zu überwachen, wobei sich die durch scharfes Articuliren angestrengte Lunge allerdings auch einmal schonen kann.

8) Bei den Abschreibeübungen sorge für mannigfachen Wechsel, der den Kindern neue Lust macht: Abschreiben von der Wandtafel, oder

aus der Fibel; Wechseln zwischen deutschen und lateinischen Schriftzügen; bloßes Copiren der Schreibschrift; Verwandlung des Gedruckten in Geschriebenes; Uebertragen deutscher in lateinische Schrift und umgekehrt; Niederschreiben auswendiggelernter Stücke aus dem Gedächtniß; Dictirübungen nach dem Gehör. Auf diese Weise können die Kinder an einen und denselben Gegenstand längere Zeit gefesselt werden und dennoch frisch bleiben. Die Jugend bedarf einmal des Wechsels, und dem Lehrer wird er auch nicht schaden.

9) Benutze nichts zu orthographischen Dictaten, was auf das Gemüth der Kinder wirken soll, wie etwa Bibelsprüche und Kirchenlieder. Die Kinder sollen beim Schreiben auf die Form achten, nicht aber durch den Inhalt abgelenkt werden. Fabeln und kleine Erzählungen, prosaische, wie poetische, werden erst dann zu wählen sein, wenn die nöthige Sicherheit erreicht ist und das Schreiben selbst nicht mehr zu langsam geht.

10) Dehne das Schreiben nie zu lange aus, eine Viertelstunde bis zwanzig Minuten ist eine ausreichende Zeit; eine halbe Stunde sei das höchste Maß. Jüngere Kinder eine ganze Stunde in einseitig gekrümmter Stellung sitzen zu lassen, ist ein Verbrechen. Nicht still sitzen, sondern sich geistig bewegen, das sollen die Kinder in der Schule lernen. Theile also für die Kleinen jede deutsche Stunde in zwei Theile, von denen der größere für das Arbeiten mit dem Kopfe, der kleinere für das Arbeiten mit der Hand in Anspruch genommen wird. Letzteres ist jedesmal zweckmäßig, wenn das kleine Gehirn anfängt müde zu werden. Ein aufmerksamer Lehrer fühlt das heraus.

Vergegenwärtigen wir uns nun das Bild einer orthographischen Stunde, wobei wir uns von Diesterwegs Ideengange wie von seiner Darstellungsweise so wenig wie möglich entfernen wollen. In solchen Dingen bleibt er mustergültig für alle Zeiten.

Die Kinder wissen: Jetzt wird angefangen. Alles ist zum Schreiben bereit. Niemand spricht mehr, jedes unnütze Geräusch wird vermieden, es herrscht absolute Stille. Der Lehrer beginnt. Jedes Wort wird nur einmal gesagt; ein Schüler (oder der Reihe nach immer der folgende) mag es wiederholen. Wer nicht richtig wiederholt, kommt herunter. Hat jemand ein Wort nicht verstanden, so läßt er es aus; Fragen ist nicht gestattet. Es wäre merkwürdig, wenn auf diese Weise nicht Alles in Spannung geriethe, wenn eine solche Stunde nicht für Lehrer und Schüler ein wahres Vergnügen wäre. Alles ist jetzt beschäftigt; jedes Kind sieht nur auf sein Heft, denn alle haben vollauf zu thun. Die Gemeinsamkeit erhöht den Reiz der Arbeit; jeder fühlt sich angespornt; selbst diejenigen, die sonst zum Trödeln geneigt sind, müssen sich beeilen, um mitzukommen.

Während die Kinder schreiben, thut der Lehrer einzelne Fragen: Wie heißt der Grundlaut? wie der Anlaut? wie der Inlaut? wie der Auslaut? Wie folgen die Laute auf einander? Wie heißen die Buchstaben? Welche von diesen Fragen zu thun sei, hängt von den Umständen ab; es kommt darauf an, was gerade geübt werden soll. Bei jedem neuen Abschnitt stelle man auch eine neue Art von Fragen. Ebenso kann man in der Frageweise wechseln. Bald antworten die Schüler der Reihe nach; bald bankweise; dann ein einzelner, der sich durch besondere Bequemlichkeitsliebe auszeichnet; bei neuen und wichtigen Dingen auch

die ganze Klasse im Chor, aber stets im strengsten Takt. Es sind das freilich Kleinigkeiten, aber gerade für kleine Kinder haben sie großen Werth. Denn durch solches Verfahren kommt Leben in die Klasse; die Schüler merken, daß sie weiter kommen; der Unterricht wird in Wahrheit zu einer Disciplin. Wer möchte da noch für den „orthographischen Unterricht in seiner einfachsten Gestalt" eine Lanze brechen? Ueberlassen wir ihn den Faulen!

Ist das Dictat beendet, dann darf es jeder still und aufmerksam noch einmal durchsehen. Hineinblicken in das Heft des Nachbars ist nicht gestattet. Wer dies thut, dem wird das eigene Heft weggenommen; er hat das Recht der Durchsicht verwirkt. Flüstern ist verboten und wird streng bestraft. Bei den Soldaten darf unter dem Gewehr nicht gesprochen werden; hieran hat sich der Knabe zu gewöhnen, und Mädchen ist solche Zucht ganz besonders heilsam. Das Verbessern der eigenen Fehler ist dringend nöthig. Fühlen sich Erwachsene hierzu innerlich aufgefordert, so muß es den Schülern zur Gewohnheit gemacht werden. Der Lehrer gehe ihnen bei allem, was er in ihrer Gegenwart schreibt, mit gutem Beispiele voran.

Jetzt erfolgt die Correctur, bei der alten Methode eine wahre Marter, bei Anwendung der eben geschilderten eine aufrichtige Freude. Denn was man vorher an Kraft aufgewendet hat, das erspart man jetzt nicht nur an Zeit, sondern auch an Aerger und Verdruß. Es giebt verschiedene Wege, die abgelieferten Dictate zu verbessern. Ist aus dem Lesebuche abgeschrieben worden, so lasse man die Hefte mit dem Gedruckten vergleichen. Ist während des Dictirens von dem Lehrer oder einem dazu befähigten Schüler an die Schultafel geschrieben worden, so wird diese zum Muster genommen. Ist bloß dictirt worden, so lasse man die Kinder die Hefte wechseln, denn fremde Fehler werden meist leichter bemerkt als eigene. Damit nicht etwa Fehler in das Richtiggeschriebene hineingebracht werden, gehe man die Arbeit mit ihnen durch und lasse den Einzelnen „halt!" rufen, so wie er einen Fehler bemerkt. Der Fehler wird dann genannt, unterstrichen und mündlich (nicht schriftlich) verbessert. Nun bekommt jedes Kind sein Heft zurück und macht die Verbesserung selbst. Die letzte Correctur besorgt jedenfalls der Lehrer; er ist der einzige, auf den die Kinder sich unbedingt verlassen. Macht der Lehrer es sich bequem, dann freilich ist es mit dem Eifer der Kinder auch bald vorbei. Die Arbeit darf er nicht scheuen, denn ohne Selbstverleugnung erringt sich keine Krone, nicht einmal eine Dornenkrone.

Das Summiren der Fehler erscheint zweckmäßig, es fördert den Wetteifer; nöthigenfalls kann man die Schüler nach der Fehlerzahl setzen, wenn auch nur für einige Stunden. Bei der Erzielung äußerlicher Dinge sind äußere Mittel nicht zu verachten. Kinder legen einmal großen Werth auf den Platz; es ist daher nicht gerathen, wenn der Lehrer ihn mit Gleichgültigkeit behandelt. Sobald die Summe der Fehler eine gewisse Zahl übersteigt, lasse man eine Abschrift anfertigen; es ist dies eine Arbeit mehr, die sich Kinder, welche noch am Spielen Freude haben, gern ersparen. Alle solche Mittel werden dem Lehrer seine mühevolle Arbeit erleichtern. Außerdem aber halte er auch auf correcte Abfassung aller übrigen Arbeiten; jede andere Lehrstunde muß den orthographischen Unterricht unterstützen.

Wir haben bereits oben (S. 223) erwähnt, daß man in früheren Zeiten beim orthographischen Unterricht fehlerhafte Beispiele an die Schultafel schrieb, welche den Schülern zur Verbesserung vorgelegt wurden. Mit vollem Rechte hat man dies Verfahren als Lehrmethode verworfen und darauf hingewiesen, daß das Auge des Schülers nur Fehlerfreies zu sehen bekommen sollte, da sich das Falsche leicht ebenso tief einpräge wie das Richtige. Ein zweiter Vorwurf, die Jugend werde durch solches Verfahren zur Kritisirsucht verleitet und könne dadurch leicht in sittlicher Beziehung Schaden leiden, wird wohl nur von Solchen geäußert, die sich gern mit dem Nimbus der Unfehlbarkeit umhüllen, und denen gläubiges Entgegennehmen höher steht als selbständiges Prüfen und Untersuchen. Ihnen entgegnen wir: Die Schule braucht keine Klosterhalle zu sein, und es ist kein Unglück, wenn der Boden, auf dem sich unsere Jugend bewegt, auch gelegentlich einmal den Brettern gleicht, die die Welt bedeuten. Aber freilich gehe man mit solchen Versuchen sparsam um. Sie mögen weniger zum Erlernen eines bestimmten Pensums angewendet werden, als zur Befestigung des Urtheils. Es schadet gewiß nichts, wenn man den Kindern zur Abwechselung einmal ein Vergnügen bereitet, wobei auch dem Humor sein Recht wird. Beklagen wir den Lehrer, der ihn nicht hat, vielleicht gar ihn verachtet.*) Frohe Kinder und frohe Lehrer; Lehrstunden mit heiterer Physiognomie und wahrhaft sittlichem Ernst im Hintergrunde; wir denken, das kann jeder vertragen.

---

3. Die Grammatik oder Sprachlehre.

Wer das Voraufgegangene mit Aufmerksamkeit verfolgt hat, dem muß es klar geworden sein, daß die Orthographie sich nicht bloß durch Nachahmung und Gewöhnung lehren läßt. Sicherheit erlangt der Schüler erst dann, wenn er sich der Gründe seines Verfahrens bewußt wird, den Schreibgebrauch auf den Sprachgebrauch stützt. Hierzu aber ist die Bekanntschaft mit der Grammatik oder Sprachlehre nothwendig, deren Aufgabe es ist, die Gesetze und Regeln festzustellen, nach denen wir uns beim Sprechen und Schreiben zu verhalten haben. Wenn der Lehrer, wie es recht ist, nicht in erster Linie die Sache, sondern das Bedürfniß des Schülers im Auge hat, so wird er uns beistimmen, wenn wir behaupten: *Der grammatische Unterricht hat nicht die Kenntniß der Grammatik selbst zum Zweck.* Denn eben so wenig, wie wir in der Religion Miniaturausgaben von Theologen und in der Naturgeschichte kleine Zoologen und Botaniker zu erziehen haben, eben so wenig haben wir durch unsern deutschen Unterricht kleine Grammatiker zu bilden. Für den Schüler hat die Sprachlehre nur insofern einen Werth, als er durch dieselbe 1) die *Sprache verstehen* und 2) *denken* lernt.

---

*) Ein theologisch gebildeter Lehrer, dem Schreiber Dieses einmal sagte: „Ich gebe selten eine Stunde, in der ich nicht irgend einen Witz mache" — gab mir mit einer Art von Geheimerathsmiene die Antwort: „*Mach' ich grundsätzlich nie!*" — Was würde Luther hierzu gesagt haben?

Abgesehen von der geschichtlichen Entwickelung des deutschen Sprachunterrichts, der wir am Schluß dieser Abhandlung noch einen besonderen Abschnitt zu widmen gedenken, wollen wir zunächst nur den Charakter der Epochen skizziren, die wir selber durchgemacht, und welche die Pädagogen dem Worte des Dichters gemäß „Es irrt der Mensch, so lang' er strebt" endlich auf den Weg gebracht haben, den man gegenwärtig für den richtigen hält.

Nachdem Schreiber dieses vor funfzig Jahren die Elementarklassen einer Realschule durchgemacht und von einem Schüler Pestalozzi's in den Verstandesübungen (so wurden die Anschauungs= und Sprechübungen damals genannt) unterrichtet worden war, erhielt er von einem anderen Lehrer den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der deutschen Grammatik. Wir Schüler waren neun= bis elfjährige Knaben. Unser Docent hatte ein gedrucktes Buch vor sich liegen, theilte uns mit, was Sprache und Sprechen eigentlich sei, was man unter Grammatik zu verstehen habe und wie dieselbe eingetheilt werde. Hierauf kamen Definitionen der Begriffe: Orthoepie, Orthographie, Etymologie, Syntax, Interpunction u. dgl. m. Diese und manche andere Fremdlinge mochten uns allenfalls durch ihre seltsame Maske ein augenblickliches Interesse abgewinnen, aber innerlich behaglich wurde uns dabei nicht zu Muthe. Daß wir in der nächsten Stunde nichts wußten und sammt und sonders Dummköpfe waren, kam uns freilich seltsam vor, denn bei unserm früheren Lehrer hatten wir immer ganz kluge Antworten gegeben. Indessen ging der Sturm bald vorüber. In den nachfolgenden Stunden wurde declinirt, comparirt und conjugirt. Wir wußten zwar nicht recht warum; aber wir hatten doch etwas zu thun, was wenigstens unsere Stimmorgane und unser Gedächtniß beschäftigte. Die einzigen praktischen Uebungen bestanden in der Umwandlung von Sätzen nach dem Schema der Conjugationstabelle. Aber wenn wir z. B. „den Ochsen von dem Schlächter" in allen Zeiten und Redeweisen hatten „schlachten" lassen, dann war auch gewöhnlich die didaktische Weisheit unseres Lehrers und mit derselben unsere Tretmühlarbeit zu Ende. Kopf und Herz gingen leer dabei aus und suchten sich, wie natürlich, durch Ausüben von allerhand Dummheiten zu entschädigen. So bekamen denn auch unsere Censuren ein ganz anderes Ansehen als früher; weder Betragen noch Fleiß waren zu loben; wir waren ganz andere Jungen geworden.

Nun, wer es recht verkehrt anfangen will, der greife zu dieser Methode. Sie soll noch nicht ganz ausgestorben sein. Wenigstens kennt der Verfasser keinen pädagogischen Gesinnungsgenossen, dem sie nicht schon auf seinem Lebenswege begegnet wäre.

Solchen Mißgriffen gegenüber ist daran zu erinnern, daß das Deutsche unsere Muttersprache ist, welche die Kinder gewohnt sind, in der Form von Gedanken zu empfangen, die sie aber nicht, wie eine fremde, schulmäßig erlernen mögen. Nirgend kommen uns die Vorstellungen als declinir= und conjugirbare Wörter entgegen; nirgend laden uns die verschiedenen Formen eines Wortes ein, sie zusammenzustellen und zum Gegenstande näherer Betrachtung zu machen. Die deutsche Sprache kunstmäßig nach Regeln zu lernen, ist also nichts für die Jugend; das mag man dem Ausländer überlassen, dem unsere Sprache eine fremde ist. Eben so wenig können Kinder bis zum 13. oder 14. Jahre zu einer zusammenhangenden systematischen Er=

fassung der Spracherscheinungen angeleitet werden. Jeder Versuch dieser Art muß fehlschlagen. Wer ihn macht, führt die Kinder in die Wüste trockener Abstractionen, und die Erfolge, welche er erzielt, bestehen höchstens in blindem Nachbeten, in gedächtnißmäßigem Wiedergeben wissenschaftlicher Formen. Mag es sein, daß manchem Schüler auch auf diese Weise ein Licht aufgeht; nur bilde sich der Lehrer nicht ein, daß er es ihm angesteckt habe.

Dieser Methode, welche wir die alte oder lateinische nennen wollen, weil man der Meinung war, die deutsche Sprache sei eben so wie die lateinische zu lehren, konnte man nach Pestalozzi's Auftreten nicht lange treu bleiben. Der erste, welcher ihr erfolgreich entgegentrat, war Diesterweg in seiner Schrift:

14. Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. 3 Theile. Erste Aufl. Crefeld bei Funke. 1830. — 4. Aufl. Bielefeld bei Velhagen und Klasing. 2 Thlr.

Von der Ansicht ausgehend, daß das Leben weniger theoretische Kenntnisse, weit mehr aber praktische Gewandtheit fordere, legt er ganz besonders Werth auf die Uebungen. Er giebt dem Lehrer deshalb ein Handbuch, das nur mit dem Anspruch auftritt, den Forderungen zu entsprechen, welche die Didaktik an den Elementarunterricht zu stellen hat, das aber keinesweges den Anforderungen der Wissenschaft genügen will. Ueberall von der Anschauung ausgehend, läßt er die Sprachgesetze aus Beispielen entwickeln, so daß die Schüler vor Allem genöthigt werden, selbstthätig zu sein. Daß dieses stete Dringen auf Selbstthätigkeit von Diesterwegs Schülern hin und wieder einseitig aufgefaßt wurde, und daß es bei manchen derselben in eine Art von Mechanismus ausartete, läßt sich nicht in Abrede stellen. Denn wenn die Knaben Sätze, wie „der Fremde ist angekommen", „der Schüler hat einen Brief geschrieben" nach und nach so erweitern mußten, bis sie schließlich lauteten: „Der gestern mit seinem Bruder von Cöln zurückerwartete Fremde ist heut gesund und munter angekommen" und „Der aufmerksame und fleißige Schüler hat gestern hier dem Vater schnell einen inhaltreichen Brief geschrieben" — so wird man dergleichen Constructionen allerdings wenig erbaulich finden. Denn das Erweitern nackter Sätze ohne innere Nothwendigkeit wird leicht zu einem bloßen Formendienst, der keine wahrhaft organischen Producte zu Tage fördern kann. Uebrigens ist das Betonen des Werthes der praktischen Uebungen nicht die einzige, ja nicht einmal die besonders hervortretende Seite der genannten Schrift, welcher jedenfalls die Anerkennung gebührt, die Methode des deutschen Sprachunterrichts um einen Schritt vorwärts gebracht zu haben, und welche ihr Verfasser selbst „als Mittelglied zwischen früheren und späteren (von Anderen zu erwartenden) Leistungen" bezeichnet.

Die eben geschilderte, von Diesterweg ins Dasein gerufene Methode kann man die constructive nennen. Ihr trat besonders Otto Schulz entgegen, indem er bemerkte, die Sprache sei etwas Gegebenes, aber nicht etwas zu Machendes; das Gegebene habe man zu nehmen, aber nicht zu construiren. Außerdem wies er darauf hin, daß das Wort eine bestimmt ausgeprägte Form für eine zum Bewußtsein gekommene Erfahrung sei, daß man also nicht von dem Worte, sondern von der Sache auszugehen

habe, und daß dieses Sachliche, also der zu betrachtende Stoff, sich nirgend besser vorfinde, als in dem Lesebuche des Schülers. Wollte der Lehrer durchweg so verfahren, wie wir oben beispielsweise angegeben haben, so hieße das allerdings, dem Denken der Kinder eine Zwangsjacke anlegen, denn zu Kundgebungen der genannten Art bietet das Leben wohl niemals Gelegenheit. O. Schulz hat auch gewiß ganz Recht, wenn er verlangt, das System der Uebungen sei aus der Seele des Schülers, nicht aber aus dem Inhaltsverzeichniß einer Grammatik zu entnehmen. Die Vorstellung aber, daß die Grammatik für den Schüler durchaus nichts anderes als eine Art von Prokrustesbett sei, war eine excentrische und führte Diesterwegs Gegner bald zu den extremsten Schritten. Weil man nur die eine Seite der Leistungen seiner Schüler ins Auge faßte, und zwar gerade die, welche bei den öffentlichen Prüfungen besonders hervortrat, so machte man ihm den Vorwurf der Einseitigkeit und verstieg sich bis zu der Behauptung, daß der rationelle deutsche Unterricht überhaupt zu verwerfen sei, indem er das Leben des Gefühls beeinträchtige. Bald lautete denn auch das allgemeine Feldgeschrei: „Gar kein abgesonderter grammatischer Unterricht" und die Losung hieß: „Anschluß ans Lesebuch."*) Viele ließen sich natürlich betäuben, und Manche waren in der traurigen Lage, Grundsätzen folgen zu müssen, die ihnen innerlich widerstrebten. Noch Andere hatten nichts Eiligeres zu thun, als zur Feder zu greifen und der neu verkündeten Botschaft ihren Arm zu leihen. So erschienen denn Handbücher, wie die folgenden:

15. **G. Keitel.** Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache in Volksschulen und anderen niederen Lehranstalten, insbesondere auch für Schulpräparanden rc. Ohringen bei Baumann 1863. 22 Sgr.

Der Verfasser gesteht selbst, daß der grammatische Unterricht im Anschluß an das Lesebuch sich leicht ins Weite verliere, und Lehrer wie Schüler ermüde; ebenso, daß er genöthigt gewesen, die Wortlehre zerstreut an den dazu geeigneten Orten einzuschalten; daß er sich also eine schwierige (wir behaupten unlösbare) Aufgabe gestellt habe.

16. **A. Büttner.** Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Berlin bei A. Stubenrauch. 1872. 18 Sgr.

Der Verfasser behauptet mit großer Kühnheit: „Für die Unterstufe schließt sich der Sprachunterricht an die Durcharbeitung der Fibel, für die Oberstufe an die Behandlung des Lesebuches an. Einen irgendwie selbständigen Sprachunterricht giebt es für die Volksschule nicht." Konnten die Regulative mehr Gehorsam verlangen?

Nicht um sich diese Bücher anzuschaffen und danach zu unterrichten, haben wir sie genannt, sondern nur, um ihre Verfasser zu bedauern, daß sie einem Wahn zu Liebe ein paar Jahre ihres Lebens geopfert haben. Man sehe zu, wie hier die Lesestücke bis ins Einzelnste hinein abgefragt werden. Es muß eine wahre Marter sein, ein natürlicher Mensch schreckt davor zurück. Gott sei Dank, daß uns unser guter Genius vor dem Betreten solcher Irrwege bewahrt hat.

---

*) Der ganze Wirrwar der Ansichten über die Frage: „Grammatischer Unterricht oder nicht?" findet sich geschichtlich verfolgt und übersichtlich dargestellt in Schmid's Encyklopädie Bd. I, 930—940.

Diese Methode, die wir, um in Diesterwegscher Weise zu reden, als die radical-reactionäre bezeichnen wollen, und deren Blüthe in die Zeit der Regulative fällt, bestand wesentlich in Folgendem: Man ließ prosaische oder poetische Stücke lesen, wie sie das Lesebuch darbot, oder solche, die man eigens fabricirt hatte, um sie der sprachlichen Zergliederung zum Opfer zu bringen. Dann fragte man ihren Inhalt ab, ganz gleich, ob er den Schülern an und für sich verständlich war oder nicht, und knüpfte endlich dies und jenes Grammatische an, wie die Gelegenheit es mit sich brachte. Lehrer und Schüler hingen also vom Zufall ab und wurden schließlich auch ein Opfer des Zufalls. Das vertrug sich natürlich ganz gut mit den Tendenzen der Regulative; aber wie mußte Lehrern und Schülern dabei zu Muthe sein!

Man denke sich ein Kind mit seinem Lesebuche in der Hand. Es hat ein Stück gelesen und ist mit allen Kräften seines Gemüthes bestrebt, sich des Inhalts zu bemächtigen, wie der Verfasser es gewollt hat. Und nun kommt der Lehrer und legt dem Producte der Phantasie die Fesseln der Grammatik an. Müssen die Kinder es nicht durchfühlen, daß das Lesestück zu Zwecken gemißbraucht wird, für die es gar nicht geschrieben ist; müssen Stunden solcher Art nicht eine wahre Tortur sein? Und wenn nun gar Seminaristen so gemartert werden, daß man sie ein ganzes Vierteljahr (wir reden von Thatsachen!) an einem und demselben Lesestücke herumzerrt, müssen ihnen, falls sie anders Gelegenheit gefunden, doch einmal einen Blick in „die sogenannte klassische Literatur“ zu thun, nicht die Worte Goethe's einfallen:

„Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben,
Dann hat er die Theile in seiner Hand,
Fehlt leider! nur das geistige Band.“

Wir fragen: Kann der Schüler sich später eines solchen Lesestückes noch mit Freuden erinnern? Und wenn das Stunde für Stunde so fortgeht, muß ihm nicht zuletzt das ganze Lesebuch verleidet werden, das ihm doch eigentlich einen Genuß bereiten sollte? Becker äußert in der Vorrede zu seinem Handbuch der deutschen Sprache: „Läßt sich dieses Ziel (die Erweckung und Belebung des natürlichen Sprachgefühls) erreichen, wenn man, wie Viele fordern, den grammatischen Unterricht nur beiläufig und nicht in besonderen Stunden ertheilt? Ich sage: Nein!“ Und wir sagen auch Nein! und zwar aus pädagogischen Rücksichten. Lehrer und Schüler sind von dem natürlichen Verlangen beseelt, in jeder Stunde ein bestimmtes Stadium zu durchlaufen, also ein Gebiet zu behandeln, dessen Abschluß ihnen eine gewisse Befriedigung gewährt. Nur auf diese Weise merken sie, daß sie vorwärts kommen. Das ist aber nicht möglich, wenn man sie Wochen und Monate lang nöthigt, in einem ewigen Labyrinth von Erscheinungen umherzuirren.

Wenn nun keine der drei genannten Methoden unbedingt zu empfehlen ist, weder die lateinische, noch die constructive, noch die radical-reactionäre; welche ist dann zu wählen? Wir antworten: die der mittleren am nächsten stehende, die **rationelle**, die wir darum so nennen, weil sie den allein vernünftigen Mittelweg einschlägt. Die neuen Ministerialbestimmungen bahnen ihr in vollständig zwangloser Weise den Weg,

indem sie sagen: „In den Oberklassen mehrklassiger Schulen sind für Unterricht und Uebung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen.“ Da dem Lehrer einer Mittelschule für Deutsch, Lesen und Schreiben in den Unterklassen 12, in den Oberklassen 8 oder mindestens 6 Stunden zur Verfügung stehen, so wird er, drei Schreibestunden abgerechnet, die übrige Zeit nach bestem Ermessen zu verwerthen haben. Natürlich wird er jetzt nicht in allen Stunden dasselbe treiben, und die jugendlichen Geister Tag für Tag an das Lesebuch bannen, sondern er wird zwischen Lectüre, Grammatik und Stilübungen unterscheiden, und dieser Wechsel gerade wird die Schüler frisch erhalten. Sie treiben dann zwar immer Deutsch, aber stets in anderer Weise, und müssen dennoch merken, wie Eins in das Andere greift, Eins dem Gedeihen und Reifen des Andern zu Statten kommt.

Bei der Besprechung der Lesestücke wird der Lehrer das von dem Buche Dargebotene in kurze Fragen zerlegen, die er nach der Fassungskraft seiner Schüler zu bemessen hat, ohne dabei bis ins Kleinliche und Lächerliche zu gehen. Die Kinder werden anfangs mit den Worten des Lesebuches antworten, und wenn sie erst dreister geworden sind, ihm auch ihre eigenen Gedanken entgegenbringen. Fabeln, leichte Erzählungen, auch leicht verständliche lyrische Gedichte geben zu solchen Uebungen den geeigneten Stoff. Aber vor allem Breittreten und Zerfasern desselben hat er sich in Acht zu nehmen. Seine Aufgabe ist nur, Mißverständnisse zu entdecken und zu beseitigen, das noch Dunkele zu erläutern, überhaupt aber das Ganze so zu behandeln, daß es geistiges Eigenthum des Schülers wird. Mehr als zwei Stunden sollte man auf ein kürzeres Lesestück nie verwenden; vier Stunden seien auch für umfangreichere Gedichte das höchste Maß. Ob der Lehrer seine Sache recht macht, wird er bald an der Lust und Freude merken, welche die Kinder seinem Unterricht entgegenbringen; ob die Behandlung des Gegenstandes die rechten Früchte getragen, kann er an ihrem Lesen erkennen. Wird ein besprochenes Stück gut gelesen, dann haben die Kinder es verstanden. Damit aber sei es genug; man gehe dann zu etwas Neuem! Lehrern, die in Betreff des eben besprochenen Punktes einer Anleitung zu bedürfen glauben, empfehlen wir:

17. Das Lesebuch in der Volksschule. Ein Wegweiser für Lehrer, bearbeitet von A. Bräunlich, H. Franke, K. Hercher und K. Schmidt. Weimar bei H. Böhlau. 1863. 24 Sgr.

Wie haben sich nun die grammatischen Stunden zu gestalten? Hier werden wir etwas länger verweilen müssen.

Der oben berührte Streit ist endlich zu einem Resultate gelangt, das sich bereits eine ziemlich allgemeine Geltung erworben hat. Man hat sich klar gemacht, daß der grammatische Unterricht nicht zu entbehren ist, daß er nicht nur das Verständniß des Gelesenen in erfolgreicher Weise fördert, sondern daß er auch der Darstellung eigener Gedanken eine wesentliche Stütze bietet. Sich auf das bloße Sprachgefühl zu verlassen, ist nicht rathsam; es ist zu unbestimmt, es muß zum klaren Bewußtsein erhoben werden.

Was den Stoff betrifft, so wäre es eine Thorheit, den Gesammtinhalt irgend einer wissenschaftlichen Grammatik zum Eigenthum des

Schülers machen zu wollen. Einem bestimmten System zu genügen, ist nicht die Aufgabe des Lehrers; er wird also auszuscheiden haben, was die Zwecke des Unterrichts nicht fördert, dagegen das hervorheben, wogegen am meisten gefehlt wird.

Eine besondere Aufmerksamkeit hat er auf die Terminologie zu richten. Es ist wichtig, daß er sich bei der Wahl der grammatischen Kunstausdrücke in schlichten, leicht verständlichen Formen bewege; hochtrabende Bezeichnungen, die der Behandlungsweise doch nur einen gelehrten Anstrich geben, sind zu vermeiden. Die Benennungen müssen kurz, allgemein bekannt, bequem zu sprechen und schnell (auch abgekürzt) zu schreiben sein. Wenn sie dem Begriff entsprechen, was vollkommen nur selten der Fall ist, dann sind sie des allgemeinen Beifalls gewiß. Uebrigens ist auch hier, wie in der Orthographie, das Eingebürgerte zu achten. Schulmeisterliche Eitelkeit hat sich in dieser Beziehung nicht selten breit gemacht, und oft, nur um originell zu sein, neue Namen eingeführt. Besonders tadelte man, daß manche Benennungen das Wesen der Sache nicht träfen, daß das Hauptwort z. B. nicht das hauptsächlichste Wort im Satze sei, daß das Zeitwort nicht die Zeit, sondern eine Thätigkeit bezeichne u. dgl. m. Diesen Leuten möchte man zurufen:

„Bei euch, ihr Herrn, kann man das Wesen
Gewöhnlich an dem Namen lesen."

Werden denn Namen überhaupt so gegeben, und ist denn jedes Wesen verpflichtet, seinem Namen Ehre zu machen? Gewöhnlich giebt irgend ein hervorstechendes Merkmal den Anlaß zur Benennung. So wird das Substantivum Hauptwort genannt, weil es dem Geiste die Hauptvorstellung nennt, an die sich alle übrigen Satzglieder anschließen; und das Verbum heißt Zeitwort, weil sich die Zeit an ihm bezeichnen läßt. Das sind Merkmale, die sich jedem leicht aufdrängen, und damit gut. Hier gilt es, kurzen Proceß zu machen und sich an mäkelnden Klugheitsdünkel nicht weiter zu kehren. Wir haben den Ding-, den Nenn- und Gegenstandswörtern, und wie die Neuerungen alle heißen, nie Geschmack abgewinnen können; und Jean Paul hat ganz Recht, wenn er den seligen Donatus heftig werden und fragen läßt: „In Henkers Namen! meint ihr denn die Substantiva oder den Teufel und seine Großmutter?" Auch deutsch brauchen die Namen nicht alle zu sein. Es hat sich manches fremde Wort bei uns eingebürgert, also können wir auch „Artikel" sagen, was jedenfalls kürzer und richtiger ist als das unbequeme und ganz unpassende „Geschlechtswort" oder das in der That höchst wunderliche „Selbstandswort". Bei dem Bestreben, statt der lateinischen Terminologie eine deutsche einzuführen, ist fast jeder, der sich zum Autor aufgeworfen, dem eigenen Gutdünken gefolgt. Ein solches Verfahren kann natürlich nur unheilbringend sein. Denn wird das, was zu gemeinsamer Verständigung dienen soll, dem Belieben des Einzelnen überlassen, so muß eine Verwirrung entstehen, aus der man sich schwer herausfinden kann. Und kommt nun gar die liebe Eitelkeit mit ihrer Rechthaberei hinzu, dann ist es mit der Einigung ganz vorbei. Das ist aber leider geschehen, da sich fast jeder Lehrer in seiner Klasse als Selbstherrscher betrachtet, wo er seinen Willen durchsetzen kann. Und so bestand denn oft der ganze grammatische Unterricht in nichts weiter als dem

Einüben einer absonderlichen, wenn nicht gar vornehm klingenden Terminologie, die später als unnützer Ballast wieder über Bord geworfen werden mußte. Darum sei der Wahlspruch des Lehrers: „So einfach wie möglich!“ Wir empfehlen in dieser Beziehung:

18. **Uebersicht der deutschen Sprachlehre** mit durchgängig deutscher Namengebung, festgestellt im Auftrage von fünf Berliner Lehrervereinen. Berlin, Plahn'sche Buchhandlung. 1854. $2^1/_2$ Sgr.

Wenn wir auch nicht mit jedem einzelnen Punkte einverstanden sind, so bleibt es immerhin anerkennenswerth, daß sich funfzehn, von verschiedenen Vereinen erwählte Männer so weit haben einigen können. Wenigstens ist dadurch der Beweis geliefert, daß man das Deutsche durch das Deutsche erklären kann, und daß wir nicht genöthigt sind, unserer Muttersprache in Betreff der grammatischen Kunstausdrücke ein geistiges Armuthszeugniß auszustellen.

Werden in einer Anstalt auch fremde Sprachen gelehrt, dann versteht es sich von selbst, daß man sich neben der deutschen auch der allgemein üblichen lateinischen Terminologie zu bedienen hat. Von den verschiedenen deutschen Ausdrücken aber gebe man in einer und derselben Anstalt nur einen. Mit dem schulmeisterlichen Hader um die Wahl der Kunstausdrücke sollte man die Jugend billig verschonen. In didaktischer Beziehung erinnern wir schließlich daran, daß der allgemeine Grundsatz: „Erst die Sache und dann das Zeichen“ auch hier seine Geltung hat. Jeder Kunstausdruck ist erst dann einzuführen, wenn der Schüler mit den betreffenden sprachlichen Formen und Verhältnissen bekannt und vertraut geworden ist. Der Gebrauch todter Wortschälle ist leider immer noch ein weit verbreitetes Uebel, an dem der Verkehr mit unsern Schülern krankt; es wird in der That noch viel leeres Stroh gedroschen.

Was nun die weitere Behandlung des grammatischen Unterrichts betrifft, so möge der angehende Lehrer sich folgende Winke zur Richtschnur nehmen.

1) Mache dir für die Klasse, in welcher du zu unterrichten hast, oder für die Anstalt, die deiner Leitung anvertraut ist, einen Plan.

Wir wissen allerdings, daß bei der sorgfältig angelegten Verwaltung unserer Schulanstalten jedem Lehrer sein Pensum zuertheilt wird; aber wir wissen eben so gut, wie häufig die Lehrer mit ihrem Pensum nicht auskommen, ja in welches Staunen bisweilen selbst Schüler höherer Lehranstalten gerathen, wenn sie die in den Programmen aufgeführten Pensa mit dem wirklich Dagewesenen vergleichen. Um das Pensum also zu erfüllen, ist ein Plan durchaus nothwendig. Denn das zu beackernde Feld ist groß und weit, und schon mancher Lehrer ist bei seinen Auseinandersetzungen mit einer so maßlosen Gründlichkeit zu Werke gegangen, daß er weder Blüthen noch Früchte zu sehen bekommen hat.

In den ersten Schuljahren kann natürlich von Grammatik gar keine Rede sein; hier treten die Denk-, Sprech- und Schreibübungen an ihre Stelle. Mit dem Beginn des grammatischen Cursus aber hat der Lehrer zuerst die wichtigsten und nothwendigsten Bedürfnisse zu befriedigen, ehe

er an das Weitere denkt. Ist das für die muthmaßlichen Lebensverhältnisse des Schülers Unentbehrliche erreicht, dann mag der weitere Ausbau in Angriff genommen werden.

Von einem Musterplan für die Vertheilung des Lehrstoffes auf die verschiedenen Stufen müssen wir hier absehen; die Zahl unserer Gegner würde Legion sein. Es wird ausreichen, wenn wir uns auf allgemeine Umrisse beschränken, sonst aber dem Lehrer freie Hand lassen, wie er sich seinen Plan entwerfen will. Die Natur der Sprache mit ihrem unendlichen Reichthum; die Verschiedenheit der Bildungssphären, welchen die betreffenden Schüler angehören; die Mannigfaltigkeit der Ziele, welche die einzelnen Anstalten verfolgen; und schließlich die individuellen Eigenthümlichkeiten der Lehrer selbst — das alles sind Klippen, an denen unser Unternehmen scheitern würde. Es reicht auch wirklich aus, wenn ein Wegweiser uns mit den richtigen Grundsätzen vertraut macht; im Uebrigen muß der Lehrer eine schöpferische Thätigkeit entfalten dürfen. Die Schüler müssen merken, daß ihnen ein freier Mann gegenübersteht, nicht aber einer, der am drückenden Joche zieht. Nur bei freier Bewegung kann man von innen heraus wirken. Wer nicht einen Wegweiser, sondern einen Führer braucht, an dessen Hand er einherschreiten kann, und bei dem er sicher ist, nie vom Wege abzukommen, der suche einen Leitfaden. Hier theilen wir nur die Grundzüge mit. Die Ausführung und Vollendung des Gebäudes ist eine nothwendige Kraftübung, die den Lehrer frisch erhält, und die auch seinen Schülern zu Gute kommt.

2) Richte dich bei der Auswahl des Stoffes nach den Fähigkeiten und dem Bildungsbedürfniß deiner Schüler, nicht aber nach dem Gange einer Grammatik.

Versteht sich das aber nicht ganz von selbst? Man sollte es meinen. Und doch ist es noch gar nicht so lange her, daß mir ein Literat, ein eifriger Hegelianer, nachdem ich zehn- bis elfjährige Schülerinnen über die Verhältnisse des einfachen und des erweiterten Satzes examinirt, mit der Bemerkung entgegentrat: „Warum lehren Sie das? das ist ja gar nicht Ihre Sache. Das ist Syntax, die habe ich zu lehren.“ Wer Gelegenheit hat, Erfahrungen solcher Art zu machen, wird einsehen, daß es trotz des vernünftigsten pädagogischen Verfahrens oft schwere Kämpfe zu bestehen giebt. In solchen Fällen aber heißt es, sich tapfer vertheidigen, und nicht etwa das Wohl der Jugend einer gelehrten Schrulle zum Opfer bringen. Leider muß so etwas noch heutigen Tages gesagt werden, da es immer noch Leute giebt, die zwar Bücherkenntniß genug, aber keine Menschenkenntniß, vor Allem keine Kenntniß der Kindesnatur haben, und die sich dennoch dem Berufe des Jugendlehrers widmen. Fürchte dich also nicht, das sachlich oder wissenschaftlich Zusammengehörige um der Unterrichtszwecke willen zu zerspalten, sondern wähle aus den einzelnen Theilen der Grammatik dasjenige aus, was für die Stufe, auf welcher deine Schüler stehen, brauchbar ist. Verweile deshalb auch nicht bei einem Gegenstande bis zur Erschöpfung; es ist genügend, ihn von seiner wesentlichsten Seite zu erfassen, da er den Schülern später doch von neuem vorgeführt werden muß. Ob sie die Regeln einer bestimmten Grammatik inne haben, darauf kommt gar nichts an; darauf aber kommt alles an, daß sie durch deinen Unterricht geistig gefördert werden. Das

also, was sie fassen können, soll man ihnen nicht vorenthalten, mag es in der Grammatik stehen, wo es wolle.

3) Vermeide jede der drei oben (S. 232—235) geschilderten Methoden; schlage dagegen den allein vernünftigen Mittelweg ein und bediene dich keines anderen Lehrverfahrens als des heuristischen.

Da jeder gute Unterricht von der Anschauung ausgehen muß, so hat man auch bei den Belehrungen über Grammatik die Kinder mitten in ihre Muttersprache hineinzustellen. Aber freilich beherrschen sie bei ihrem beschränkten Anschauungskreise nur ein geringes Gebiet derselben. Deshalb wird es nöthig sein, für Erweiterung ihres Sprachschatzes zu sorgen. Dies geschieht am besten, indem man ihnen Musterbeispiele entgegen bringt, die, dem frischen, farbenreichen Leben entnommen, auf Geist und Gemüth einen dauernden und lebhaften Eindruck machen. Hierzu eignen sich nächst positiven Wahrheiten aus den Realien besonders Sprüchwörter, Bibelstellen, Sentenzen und Aussprüche bedeutender Männer, die sich der Lehrer sammeln und nach grammatischen Principien ordnen muß. Sollte Jemand vor dieser Arbeit zurückschrecken, so wollen wir ihm außer Vernalekens Beispielgrammatik (Bern 1840) noch zwei Schriften nennen, welche ihn der übrigens gar nicht uninteressanten Mühe überheben.

19. Beispiel-Grammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Satzlehre 2c. von Fr. Brümmer. Berlin bei Stubenrauch 1869. 20 Sgr.

20. Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache 2c. von F. Pflüger. Leipzig bei Brandstetter. 1855. 15 Sgr.

In beiden ist darauf geachtet, daß die Beispiele in Betreff der Form genau das Gepräge dessen haben, was das Sprachgesetz verlangt; die erste Schrift umfaßt alle Theile der Satzlehre, die zweite beschränkt sich auf den zusammengesetzten Satz. Aus Arbeiten solcher Art kann man lernen, was ein Lehrer unter Opferfreudigkeit im Berufsleben zu verstehen hat, und was es heißt, ganz und gar in seinen Beruf aufgehen. Benutzt der Lehrer die dargebotenen und hoffentlich auch die selbstgesammelten Beispiele zu geistweckenden Uebungen, so kann es nicht fehlen, daß der Gesichtskreis seiner Schüler bedeutend erweitert wird. Ja, das gute Beispiel, das sie stets vor Augen haben, wird sie selbst zum Suchen, wie zum eigenen Denken ermuntern, und die Klagen über inhaltslose, nichtssagende Sätze werden gar bald verstummen.

Die nächste Frage ist nun die: Wie ist der gewonnene Sprachstoff für Belehrung über grammatische Verhältnisse zu verwerthen? Natürlich in derselben Weise, wie jede gute Grammatik entsteht. Bekanntlich fällt keine vom Himmel herab; sondern der Grammatiker, der sie schreibt, hat zu beobachten, zu vergleichen, zu überlegen, und schließlich das aufgefundene Sprachgesetz festzustellen. Das ist der Weg, den auch der Lehrer mit seinen Schülern zu wandeln hat, es ist die heuristische oder die dialogisch-entwickelnde Methode. Sie ist die beste, und es wird nie eine bessere erfunden werden. Wahrhaft tüchtige Lehrer wenden sie an, so daß es eine Lust ist, ihrem Unterricht beizuwohnen; träge und bequeme Lehrer mäkeln an ihr, als ob sie zu lange aufhalte. So viel aber steht

fest: Eine einzige Wahrheit, welche die Schüler unter richtiger Anleitung des Lehrers selber finden, wiegt zehn, ja hundert Wahrheiten auf, die er ihnen vorsagt. Jene ist ein Beweis von schöpferischer Thätigkeit des Geistes, diese sind eine Bürde, die ihn nur erdrücken und in Fesseln schlagen kann.

Den Gegnern dessen, was wir eben behauptet, nennen wir als Gewährsmann einen Sprachforscher, der zwar kein Elementarlehrer ist, sich aber doch auf die Charakterisirung eines vernünftigen grammatischen Unterrichts versteht. Theodor Becker sagt ganz in Uebereinstimmung mit seinem Vater Dr. Karl Ferdinand Becker in der Vorrede zu dessen Handbuche der deutschen Sprache: „Der deutsche Sprachunterricht muß vor allen Dingen anschaulich sein. Er soll nicht mit abstracten Regeln beginnen, sondern er muß die Regel und das Gesetz aus dem lebendigen Beispiele entwickeln und in neuen Beispielen zur Anschauung bringen. Er darf sich nicht auf die Betrachtung der einzelnen Wortarten und Wortformen beschränken; denn es giebt kaum eine größere Abstraction als z. B. die der Flexionsformen, wie man sie in den Paradigmen der Conjugationen und Declinationen zum Hauptgegenstand des grammatischen Unterrichts macht; der Unterricht muß vielmehr auch die Formenlehre und die Wortbildung nicht an einzelnen Wörtern, sondern an dem lebendigen Satze entwickeln und zur Anschauung bringen. Die Elemente der Syntax und die Betrachtung der Satzverhältnisse müssen den Anfang und die Grundlage des ganzen grammatischen Unterrichts bilden.“

Das Verfahren des Lehrers ist demnach, kurz zusammengefaßt, folgendes: 1) Beispiele, welche die Regel enthalten, werden dem Schüler vorgeführt, man beginnt mit der Anschauung; 2) der Lehrer fordert die Schüler zum Vergleichen und Unterscheiden auf, veranlaßt sie also zum Reflectiren; 3) das von dem Schüler aufgefundene Resultat wird geprüft und mit der nöthigen Genauigkeit hingestellt; 4) das Ergebniß des ganzen Vorganges bildet die nunmehr dem Gedächtniß anzuvertrauende Regel. Also nicht grammatisch-theoretisches Wissen, sondern sprachlich-praktische Uebungen bilden die Hauptsache; erst eine gewisse Fertigkeit in der Sprache, dann das Denken über die Sprache; erst Uebung und Gewöhnung, dann die Reflexion; erst die Beispiele, dann die Regel. So ist es naturgemäß und, wie wir nachgewiesen haben, auch fachgemäß. Ein Lehrer, der umgekehrt verfährt, macht das Dach zum Fundamente, stellt die Sache geradezu auf den Kopf. Die Folge aber ist: Die Kinder lernen nichts, wenn er sich auch selbst auf den Kopf stellt.

Ist nun auch das Feststellen der Regel das nächste und wichtigste Ziel, auf welches der Lehrer hier sein Augenmerk zu richten hat, so darf er doch nie vergessen, daß jede Sprachform die Trägerin eines Inhalts ist, daß jeder Formendienst leicht nüchtern, trocken und langweilig wird, und daß erfrischende Seitenblicke auf einen fesselnden Gedanken kein Verbrechen sind. Im Gegentheil, es ist wünschenswerth, daß die Beispiele hierzu auffordern. Zu vermeiden ist dagegen: 1) das gedächtnißmäßige Anlernen von systematischen Uebersichten, die für den Schüler noch keinen Inhalt haben, sowie das industrielle Schnelllernen oder das Einpauken von Regeln, wodurch man nichts anderes als sich aufblähende Vielwisser erzieht, wie sie die sogenannten „Pressen“ liefern; 2) das eitele Gelehrtthun, welches sich auf subtile Unterscheidungen

etwas einbildet und gern mit absonderlichen Erscheinungen Parade macht. Durch das Erste bildet man kritisirende Theoretiker, die vor lauter Einsicht in die Gründe zu keinem naturwüchsigen Gedanken kommen; durch das Zweite alberne Narren, die vor dem fortwährenden Haschen nach Seltsamkeiten nie zur Vernunft kommen können.

Ueberlassen wir die Thoren ihrem Schicksal, und fragen wir: Wie überzeugen wir uns, daß wir selbst auf dem richtigen Wege sind? Will man wissen, ob eine arithmetische Aufgabe richtig gelöst ist, so macht man die Probe. Will der Lehrer wissen, ob ein Abschnitt der Grammatik von seinen Schülern richtig erfaßt ist, dann lasse er ein Lesestück analysiren. Jetzt also ist es Zeit, auch einmal zum Lesebuche zu greifen, und die Kinder werden es mit Vergnügen thun. Was aber ist zu wählen? Jedenfalls ein Lesestück, das die Kinder seinem Inhalte nach kennen, eine Fabel, eine Erzählung oder ein leichtes didaktisches Gedicht. Vor dem Analysiren frage sich der Lehrer: 1) Was darf ich fordern? 2) Was habe ich zu übergehen? 3) Was habe ich mitzutheilen? Stücke religiösen Inhalts, überhaupt solche, welche durch Tiefe der Gedanken oder durch Schönheit der Form auf das Gemüth des Lesers einwirken sollen, dürfen für solche Zwecke nicht verwerthet werden. Ist die Probe gemacht und haben die Schüler gut bestanden, dann lege man das Buch bei Seite bis auf Wiedersehen. Haben die Schüler in der grammatischen Erkenntniß wieder eine neue Stufe erstiegen, dann gewährt auch die analytische Behandlung eines Lesestücks wieder neuen Reiz. Der Lehrer aber wird sich sagen können, daß er nicht nur durch das, was er den Kindern entgegen gebracht, sondern auch durch die Art, wie er sie beschäftigt hat, bemüht gewesen ist, den ganzen inneren Menschen in Anspruch zu nehmen, und mehr kann man von ihm nicht verlangen.

Ist nun der Lehrer über das, was er zu lehren, so wie über die Methode, deren er sich zu bedienen hat, im Klaren, so wird er sich nach einem Lehrbuche für sich selbst, vielleicht auch nach einem Leitfaden für seine Schüler umsehen. Und allerdings ist ihm dies zu rathen, wenn er sich nicht ins Weite und Breite verlieren will. In jedem anderen Unterrichtszweige sind ihm durch das Pensum bestimmte Schranken gesetzt, innerhalb deren er sich zu bewegen hat; in der Sprache aber ist die Gefahr, sich zu verirren, viel größer. Er wähle sich daher einen sicheren und erfahrenen Führer, wenigstens anfangs, bis er so viel Erfahrung gesammelt hat, daß er sich selbst vertrauen kann. Was die

A. Lern- und Lehrmittel für den Sprachunterricht

betrifft, so sind wir in dieser Beziehung nicht stiefmütterlich bedacht. Im Gegentheil, schon bei oberflächlicher Umschau drängt sich uns eine Flut von Erscheinungen auf, bei der uns nur die Auswahl Sorge macht. Ob auch die Schüler einen Leitfaden in Händen haben sollen, darüber sind die Ansichten verschieden. Unbedingt nothwendig ist er nicht; wo die Verhältnisse es aber gestatten, führe man ein Uebungs- und Aufgabenbuch ein. Man erspart sich das Dictiren; Versäumtes läßt sich leicht nachholen; die Kinder haben Alles in correcter Form vor Augen; sie sind der Willkür des Lehrers weniger Preis gegeben; sie haben einen bestimm-

ten Anhalt für ihre häuslichen Arbeiten; sie lassen sich da, wo mehrere Abtheilungen in einem Zimmer unterrichtet werden müssen, auch in der Schule zweckmäßig beschäftigen — das alles sind Umstände, die der Einzelne wohl zu erwägen hat. Die Zahl der Leitfäden ist Legion, und die Grundsätze, nach denen sie bearbeitet worden, sind im Großen und Ganzen dieselben. Da die specielle Methodik und Stoffanordnung im Lauf der Zeit aber mannigfachen Veränderungen unterworfen gewesen ist, so müssen Handbücher mit ausführlichen Lehrgängen bald veralten. Eine der ersten hierher gehörigen Schriften ist:

21. **Diesterweg.** Praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. 10. Aufl. Bielefeld bei Velhagen und Klasing. I. 1868. 5 Sgr.

Sie schloß sich dem ersten Theile seines Praktischen Lehrganges an. Demnächst haben sich Langenberg, Wander, Götzinger, Scholz, Wurst, O. Schulz u. A. um die Abfassung methodischer Leitfäden verdient gemacht. Von neueren Schriften nennen wir:

22. Aufgabensammlung für den Unterricht in der deutschen Sprache, geordnet nach drei Lehrstufen von **H. Franke.** 3. Aufl. Weimar bei H. Böhlau. 5 Sgr.

Ein 80 Seiten umfassendes, sehr praktisch eingerichtetes Büchlein, das dem Schüler, wie dem Lehrer bei den anzufertigenden grammatischen Arbeiten gute Dienste leisten wird.

23. Ergebnisse des deutschen Sprachunterrichts in Volks- und Bürgerschulen. Ein Wiederholungsbuch für Schüler von **W. Dietlein.** Berlin bei Stubenrauch. 1872. Pr. 2½ Sgr.

Es enthält auf 32 Seiten die unentbehrlichsten Regeln der deutschen Sprachlehre, die der Schüler einer guten Volksschule inne haben muß; ein sehr zweckmäßiges Büchlein, vorausgesetzt, daß der Lehrer alle Einzelheiten aus den beigegebenen, oder noch besser aus anderen Beispielen entwickelt, und das Heftchen erst bei der Wiederholung zur Hand nehmen läßt.

24. Grundriß der deutschen Grammatik, nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von **Ed. und Fr. Wetzel.** 6. Aufl. Berlin bei Stubenrauch. 1872. 5 Sgr.

Eine einfache, kurze, klare und übersichtliche Darstellung des Gegenstandes; Volks- und Mittelschulen, welche den grammatischen Unterricht zwar nicht tiefer eingehend, aber doch als selbständigen Lehrgegenstand betreiben, besonders der praktischen Beispiele wegen wohl zu empfehlen.

25. Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache zum Gebrauch in Vorschulen, Volksschulen &c. von **Dr. R. Fischer.** Berlin bei Nicolai. 1867. 3 Sgr.

giebt das durch den Unterricht zu erzielende Material ausreichend, übersichtlich und klar gegliedert; sehr zu empfehlen.

26. Die deutsche Satzlehre, eine Handreichung an die Schule von **Eusebius Schmidt.** Berlin bei Schrader. 1868. 5 Sgr.

Ein Büchlein von 50 Seiten, welches das Nothwendigste übersichtlich, klar und methodisch geordnet zusammenstellt, und das sich praktisch recht gut verwerthen läßt.

27. Kleine Grammatik der deutschen Sprache. Ein Lehr- und Lernbuch zum Gebrauch in den unteren und mittleren Klassen höherer Unterrichtsanstalten von Dr. R. Fischer. 2. Aufl. Berlin bei Nicolai. 1868. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Es sind zwei Curse, von denen der eine die Laut- und Wortlehre, der andere die Wortbildungslehre, Satzlehre und Metrik enthält; zur Repetition und als Grundlage beim Unterricht sehr geeignet, aber nicht nach Stufen geordnet; der Lehrer muß also auswählen, da er die Satzlehre nicht bis auf den Schluß verschieben kann.

28. Kleine Grammatik der deutschen Sprache nebst einem Abriß der deutschen Metrik und Poetik. Ein Lehr- und Lernbuch zum Gebrauch in gehobenen Bürgerschulen von Dr. R. Fischer. Berlin bei Nicolai. 1872. 8 Sgr.

Wo eine fremde Sprache entweder gar nicht, oder doch nur in beschränktem Umfange gelehrt werden kann, da muß der Hauptwerth auf das Deutsche gelegt werden. Dem Wissen der Schüler solcher Anstalten eine den Umständen entsprechende gediegene Grundlage zu geben, ist die Absicht des Buches, das als ein sehr brauchbarer Leitfaden zu empfehlen ist.

29. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Schulgrammatik für höhere Lehranstalten von Ed. und Fr. Wetzel. 5. Aufl. 1873. Pr. 15 Sgr. Handbuch der Orthographie besonders 5 Sgr.

Klarheit, Bestimmtheit, angemessene Gliederung, gute Beispiele machen das Buch als Grundlage für die methodische Behandlung wohl geeignet, um so mehr, als sich der Stoff auf das beschränkt, was sich wirklich verarbeiten läßt.

30. Elementarlehre der deutschen Sprache für Mittelschulen, methodisch dargestellt von Dr. F. Hermes. Berlin bei Guttentag. 80 S. 5 Sgr.

Der Verfasser, mit den neueren Forschungen auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft wohl vertraut, bietet dieselben der Schule in methodischer Darstellung und stufenmäßig angeordnet dar. Von der Anschauung ausgehend, kann der Lehrer an der Hand dieses Leitfadens die Sprachgesetze entwickeln und findet den für die Aufgaben unentbehrlichen Stoff.

Für den Schüler wäre durch die eben genannten Schriften in jeder Beziehung ausreichend gesorgt; nunmehr handelt es sich um die ihnen entsprechenden

B. Hand- und Hülfsbücher für den Lehrer.

Ein Buch, welches sich des Beifalls aller Stimmfähigen erfreute, wird so leicht nicht zu finden sein. Wir sprechen dies absichtlich aus, damit niemand meine, wir seien bei den eben angeführten, wie bei den noch zu nennenden Schriften mit allen Einzelheiten vollständig einverstanden. Es ist dies auch gar nicht nöthig, weil es eben nicht möglich ist. Denn Vorschriften, bei denen der Lehrer des eigenen Urtheils ganz entbehren könnte, lassen sich einmal nicht geben. Die älteren Schriften von Honcamp, Scholz, Lange, Graßmann, Krause, Wurst, Otto, Kellner, welche in den früheren Auflagen des Wegweisers genannt und beurtheilt worden sind, glauben wir hier übergehen zu können und den Verfassern

Genüge geleistet zu haben, wenn wir ihre Namen anführen. Unser Büchermarkt bringt auf diesem Gebiete unaufhörlich Neues, und da nun die Nachwelt einmal auf den Schultern der Vorwelt steht, so ist es natürlich, daß das Gute durch das Bessere verdrängt wird. Uebrigens ist ja niemand durch unsere Vorschläge in seiner Wahl gebunden. Um die Leser nicht mit einer Flut von Büchertiteln zu belästigen, beschränken wir uns auf die nachfolgenden Schriften:

31. Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts von C. Kehr (jetzt Seminardirector in Halberstadt) und G. Schlimbach. 4. Aufl. Gotha bei Thienemann. 1873. 28 Sgr.

Wie allgemein bekannt, bereitet gerade der Elementarunterricht dem angehenden Lehrer die meiste Noth. Je ernster er es meint, und je mehr ihm daran liegt, den besten Weg einzuschlagen, desto größer muß seine Besorgniß vor Irrwegen sein. Es ist daher höchst anerkennenswerth, daß zwei praktische und erfahrene Pädagogen (der zweite ist leider nicht mehr am Leben), die in ihrem Amte stets Hand in Hand mit einander gegangen sind, das, was sich bei ihrem Unterrichte als brauchbar erprobt, der jüngeren Lehrerwelt entgegen bringen. Möge es mit Dank aufgenommen werden. Die vorangeschickte geschichtliche Entwickelung des sprachlichen Elementarunterrichts ist außerordentlich lehrreich und ersetzt eine ganze Bibliothek über diesen Gegenstand. Aber die Verfasser beschränken sich nicht auf die Theorie, sondern zeigen dem Lehrer genau, wie er sich zu verhalten hat, und zwar so anschaulich, als ob er dem Unterrichte beiwohnte. Anfängern können wir kein besseres Buch empfehlen.

32. Material für den Unterricht in der Grammatik, Orthographie und Interpunction. Von H. Franke. 2. Aufl. Weimar bei Böhlau. 1872. 28 Sgr.

Ein guter Leitfaden für Lehrer, besonders für solche, die, weil es ihnen noch an Erfahrung fehlt, gleich von vornherein einen sicher zum Ziele führenden Weg einschlagen wollen.

33. Die deutsche Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht von Ed. und Fr. Wetzel. 4. Aufl. Berlin bei Stubenrauch. 1873. 1 Thlr. 10 Sgr.

Die Schrift behandelt alle Lehren der Grammatik, soweit sie bei dem Unterrichte verwerthbar sind, und zwar so, daß sie auch Lehrern an höheren Anstalten zu genügen sucht. Die Anordnung ist eine methodische, insofern das gesammte Material auf drei Stufen vertheilt ist, von denen die erste es mit der bloßen Anschauung, die zweite mit der Reflexion, die dritte mit der Entwickelung und Feststellung der Begriffe zu thun hat. Ob des Materials nicht fast zu viel gegeben ist, mag der Leser beurtheilen; dem Fleiß der Arbeit, dem Geschmack in der Wahl der Beispiele und der Sorgfalt, mit welcher die Bedürfnisse der Schule ins Auge gefaßt sind, wird er seine Anerkennung nicht versagen. Von dem Königlichen Ministerium ist die Arbeit den Seminarien empfohlen worden.

34. Unsere Muttersprache in ihren Grundzügen nach den neueren Ansichten dargestellt von Dr. F. Hermes. 7. Aufl. Berlin bei Guttentag. 1870. 12 Sgr.

Die Arbeit geht von dem Bestreben aus, die Forschungen der Gebrüder Grimm allmälig auch der Schule zugänglich zu machen; sie sucht

daher einerseits den Forderungen der Wissenschaft zu entsprechen, andererseits durch Anwendung der entwickelnden Methode das Schulbedürfniß zu berücksichtigen. Das Ganze ist eine wohl durchdachte Arbeit. Die Begriffe sind kurz, bestimmt und zuverlässig definirt, der Stoff ist nach den Altersstufen vertheilt, die Darstellung selbst durchaus ansprechend und mit den nöthigen Winken für den Lehrer ausgestattet.

Mit Schriften, wie die eben angeführten, muß man ein Citat aus dem Réglement pour les écoles primaires en 1833 vergleichen, welches wir in den früheren Auflagen des Wegweisers mitgetheilt finden: „L'étude de la grammaire n'aura plus désormais que ce seul inconvénient, qu'il n'y a pas de grammaire populaire, par ce qu'il n'est pas possible d'en faire, etc. — La grammaire n'est pas une étude pour les enfants; il faut réserver cet enseignement pour l'âge de douze à quatorze ans; il faut enfin faire la grammaire par les élèves d'après des exemples. — Das Letztere geschieht bei uns längst von allen einsichtsvollen Pädagogen. Was das Erstere betrifft, so würden französische Schulmänner, wenn sie unsere Bestrebungen auf pädagogisch-didaktischem Gebiete zu würdigen verständen, jetzt vielleicht zu der Einsicht kommen, daß das Wort „impossible“ auch in unserm Wörterbuche nicht steht; aber freilich gilt das nur für solche Leute, die Selbstverleugnung genug besitzen, um bei ihrer Unterrichtsmethode auf alles Streben nach gloire zu verzichten. Die didaktische Thätigkeit, wie wir sie verlangen, erfordert stille und treue Hingebung an eine ernste und tiefe Idee; Staat läßt sich damit nicht machen.

Nicht ohne Absicht haben wir diejenigen Werke vorangestellt, welche den grammatischen Lehrstoff nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeiten. Dem angehenden Lehrer ist es durchaus zu rathen, das Material, dessen er sich zu bemeistern hat, gleich in der Form entgegen zu nehmen, die für ihn als Lehrer die ewig mustergültige sein muß. Ist dieses Ziel mit Sicherheit erreicht, dann mag er auch zu solchen Büchern greifen, nach denen er zwar nicht unterrichten darf, aus welchen er aber doch Ansichten und wichtige Kenntnisse schöpfen kann. Wir nennen ihm deshalb am Schluß dieses Abschnitts noch einige

C. Wissenschaftliche Werke.

Da der Wegweiser einen praktischen Zweck verfolgt, so muß eine kleine Anzahl solcher Werke genügen, um den Lehrer wenigstens auf die Stufe zu stellen, von welcher aus er einen Blick in die Werkstätte eigentlich gelehrter Forschung thun kann. Daß ihm diese selbst verschlossen bleibt, wird ihm Niemand zum Vorwurf machen; sein Beruf führt ihn eben auf anderen, auch nicht mühelosen Pfaden dahin.

Was die älteren Grammatiken aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts, wie die von Adelung und Moritz betrifft, eben so die zu Anfang des jetzigen Jahrhunderts erschienenen Sprachlehren von Heinsius, Herling, Schmitthenner, Götzinger, Lorberg u. A., so gehören sie einer vergangenen Zeit an, sind der Form nach veraltet und zur Selbstbelehrung für den praktischen Schulmann, dem die Zeit knapp genug zugemessen ist, nicht mehr geeignet. Dagegen dürften ihm folgende Schriften, besonders wenn

er sie in der von uns aufgeführten Reihenfolge benutzt, ganz treffliche Dienste leisten.

35. Deutsche Sprachlehre für Volksschulen, Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminare von Otto Schulz. Berlin bei Nicolai. 8. Aufl. 1866. 12½ Sgr.

Die Vorrede enthält sehr beherzigenswerthe Gedanken. Der Stoff ist hier nicht nach methodischen Principien, sondern sachgemäß geordnet, so daß der Lehrer auf 208 Seiten einen raschen Ueberblick über unser ganzes Sprachgebäude erhält. Zur ersten Einführung in die nach wissenschaftlichen Grundsätzen bearbeiteten Lehrschriften ist das Buch sehr geeignet, besonders aber auch wegen der Schärfe seiner Begriffsbestimmungen zur Berichtigung schiefer Ansichten, wie sie oft von Seminarien mitgebracht werden, wohl zu empfehlen.

36. Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik oder kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache rc. von Dr. A. Heyse. Hannover bei Hahn. 18. Aufl. 1854. 1 Thlr.

Auch hier enthält die Vorrede sehr bedeutsame Winke, die dem Lehrer selbst nach mehrjährigen gesammelten Erfahrungen immer noch zu Statten kommen werden. Das Material ist systematisch klar gegliedert, die Regeln faßlich und deutlich, die ihnen nachfolgenden Beispiele treffend gewählt. Die von dem Sohne des Verfassers fortgeführten neuen Auflagen sind stets mit der Wissenschaft fortgeschritten. Indessen hätten die zur Wiederholung der einzelnen Abschnitte aufgeführten Uebungsaufgaben, die doch nur als veralteter Hausrath aus einer längst vergangenen Zeit zu betrachten sind, hier lieber fortbleiben können. Sie liefern nur noch einen Beweis, was für naive Vorstellungen man ehemals von den Erfolgen der wissenschaftlichen Methode hatte. Zum Nachschlagen und zur Selbstbelehrung aber ist die 416 Seiten umfassende Sprachlehre sehr geeignet, weshalb sie auch fortdauernd in der Gunst des Publicums sich erhalten hat.

Während die eben genannten Sprachlehren als Repräsentanten aller derjenigen betrachtet werden können, die nach dem Zuschnitt der alten lateinischen Grammatiken bearbeitet waren, haben die hervorragendsten Sprachforscher unseres Jahrhunderts selbständige, aber von einander ganz verschiedene Wege eingeschlagen, von denen der Lehrer, wenn er nicht ganz außer seiner Zeit stehen will, wenigstens Kenntniß nehmen muß. Nachdem man sich klar gemacht, daß die unendliche Fülle von Erscheinungen, welche Adelung in seinem „Umständlichen Lehrgebäude der deutschen Sprache, 2 Bde. Leipzig, 1782", mit möglichster Verstandesschärfe zusammengestellt, sich auf dem eingeschlagenen Wege doch nicht bewältigen lasse, begann mit den zwanziger Jahren eine Theilung der Arbeit, in welcher zwei scharf von einander geschiedene Richtungen hervortraten.

Die eine nennt man die logische oder rationelle Sprachforschung, als deren Hauptvertreter Becker zu nennen ist; die andere ist die historische Sprachforschung, als deren Begründer Jakob Grimm angesehen wird.

Becker betrachtet die Sprache als Product des denkenden Menschengeistes, bei dessen schöpferischer Thätigkeit zwei Principien, das logische und das euphonische, zu Grunde gelegen haben. Er geht deshalb von

allgemeinen Ansichten und Principien aus, aus denen er die Gesetze und Erscheinungen der Sprache zu entwickeln sucht. Die Sprache selbst ist ihm nichts anderes als Erscheinung des Gedankens; es müssen daher die Gesetze des Denkens sich in der Sprache wiederfinden, also Logik und Sprache sich decken. Neben Becker, sind in erster Linie Herling und Schmitthenner zu nennen; außerdem aber traten besonders Honcamp, Kaiser, Scherr und Wurst in seine Fußtapfen. Der letztere versuchte in seiner „Praktischen Sprachdenklehre für Volksschulen", wie in der „Theoretisch-praktischen Anleitung zum Gebrauche" derselben (Reutlingen bei Mäcken 1838) das System Beckers zu popularisiren und in die Schule einzuführen, doch haben die Erfolge den gehegten Erwartungen nicht entsprochen. Daß die Schriften Wursts jedoch reich an werthvollen Winken für den Lehrer sind, läßt sich nicht leugnen. Unter Beckers Schriften heben wir vor Allem hervor:

37. Handbuch der deutschen Sprache von Dr. Karl Ferdinand Becker: neunte Auflage der deutschen Schulgrammatik; neubearbeitet von Theodor Becker (dem Sohne des Verfassers). Prag bei Tempsky. 1870. 1 Thlr. 16 Sgr.

38. Ausführliche deutsche Grammatik als Commentar der Schulgrammatik. Frankfurt a. M. bei Hermann. 3 Abtheilungen. 1842. 5 Thlr.

39. Das Wort in seiner organischen Bedeutung. Frankfurt a. M. 1833.

40. Organismus der Sprache. Frankfurt a. M. 1841. 3 Thlr. 10 Sgr.

Jakob Grimm untersucht den Gang, welchen die Entwickelung der Sprache von den Anfängen literarischer Erscheinungen bis auf die Gegenwart genommen hat, und stellt die Resultate seiner Beobachtungen zusammen. Dadurch daß er die in die Vergessenheit zurückgesunkenen Formen der Sprache wieder ans Licht zieht, tritt er dem Quell derselben näher und erscheint gewissermaßen als Naturforscher der Sprache, die er somit nicht als ein für alle Zeiten fertiges Gebäude, sondern als ein lebendiges Product betrachtet, das in fortwährender Entwickelung begriffen ist. Gemeinsam mit J. Grimm wirkte sein Bruder Wilhelm, während Benecke, Lachmann, Maßmann, Wackernagel u. a. ihnen auf der betretenen Bahn eifrig folgten. Seine „deutsche Grammatik" erschien in vier Bänden, Göttingen bei Dietrich, 1822—37; sie eignet sich indessen nur für gelehrte Sprachforscher.

Da die aus dem gegenwärtigen Zustande der Sprache überwiegend nach logischen Gesichtspunkten entwickelten Regeln mit der durch die geschichtliche Forschung angebahnten Auffassung oft in starken Widerspruch treten, so darf der Lehrer sich nicht auf den Versuch einlassen, die Schule als den Boden zu betrachten, auf welchem die logische und die historische Richtung mit einander zu verschmelzen seien. Die Schule hat einen anderen Zweck als die Wissenschaft; sie hat der Jugend die Sprache der Gegenwart zum Verständniß zu bringen, und sie zu befähigen, sich derselben mit Sicherheit zu bedienen. Ihre Hauptarbeit muß daher die logische Betrachtung der Sprache sein. Historische Vergleichungen mag man gelegentlich herbeiziehen, wo sie diese oder jene Erscheinung in klareres Licht stellen; die Grammatik selbst aber darf für die Schule nicht auf historischer Grundlage erbaut werden. Selbst höhere Lehranstalten sollten auf die Behandlung des Gothischen und Althochdeutschen

verzichten und solche Studien denen überlassen, die sich in der Sprache der Gegenwart mit voller Sicherheit bewegen. Die Darlegung der Geschichte der Sprache ist als die völlig ausgereifte Frucht eines höheren wissenschaftlichen Studiums zu betrachten, zu welchem immer nur Wenige berufen sein werden. Diese Wenigen aber pflegen sich ihre Bildung nur an solchen Stätten zu holen, wo man nicht mehr in den Kinderschuhen einhergeht. Deshalb bleiben auch alle autodidaktischen Bestrebungen auf diesem Gebiete stets ein bedenklicher Versuch, vor dem man nur warnen kann.

Fast jede Grammatik giebt am Schluß ihrer Darstellung, wenn auch nur anhangsweise, einen Abschnitt über

D. Interpunction oder Zeichensetzung.

Es ist dies ein Gegenstand, den wir auch hier nicht übergehen dürfen. Unsere Interpunction soll von dem griechischen Grammatiker Aristophanes erfunden worden sein, worauf andere Gelehrte sie weiter ausgebildet haben. Indessen wurde sie nicht allgemein benutzt, so daß sie zu Karls des Großen Zeit fast in Vergessenheit gerathen war. Zwei gelehrte Männer, Alcuin und Warnefried, die an seinem Hofe lebten, und sich mit Abfassung einer deutschen Grammatik beschäftigten, führten sie wieder ein. Anfangs beschränkte man sich auf ein einziges Zeichen, den Punkt, der auf dreifache Art gesetzt wurde; bisweilen fügte man auch noch einen Strich hinzu, ohne jedoch bestimmte Gesetze zu befolgen. Auf diese Weise schwankte man in der Zeichensetzung bis zu Ende des 15. Jahrhunderts, wo die gelehrten venetianischen Buchdrucker Manucci die Interpunctionszeichen vermehrten und für die Anwendung derselben feste Regeln aufstellten. Ihnen also haben wir unsere gegenwärtige Zeichensetzung in ihren Grundzügen zu danken.

Bekanntlich werden die Interpunctionszeichen theils zur Verbindung, theils zur Trennung der Wörter und Sätze benutzt; hauptsächlich aber sind sie Satzzeichen und haben als solche die innerlich verbundenen Sätze äußerlich von einander abzugrenzen. Somit leisten sie dem Auge dieselben Dienste, welche beim mündlichen Ausdruck die Pausen dem Ohre leisten.

Zunächst also sind sie nothwendig für das Auge, welches beim stillen Lesen Ruhepunkte verlangt, damit ihm das Verständniß der Gedanken durch die äußerlich angedeutete Beziehung der Sätze zu einander mit größerer Leichtigkeit vermittelt werde. Zeichen dieser Art, welche es vorwiegend mit der sinngemäßen Gliederung der Sätze zu thun haben, nennt man Satztheilzeichen; es sind das Komma, das Semikolon, das Kolon und der Punkt.

Zweitens kommen sie uns auch bei dem mündlichen Vortrage zu Hülfe, indem sie uns andeuten, ob wir den Ton auf gleicher Höhe schweben lassen, die Stimme heben oder senken sollen. Sie tragen dazu bei, daß wir nicht nur sinngemäß, sondern auch ausdrucksvoll lesen, und können Satztonzeichen genannt werden. Neben den vorigen, die diesem Zwecke gleichfalls dienen, sind hier noch besonders das Fragezeichen, das Ausrufungszeichen und der Gedankenstrich zu nennen.

Satztheilzeichen wie Satztonzeichen sind wichtig für die richtige Erfassung des Sinnes. Es stört uns, wenn sie fehlen; denn das Verständniß dessen, was wir lesen, wird uns dadurch erschwert.

Außer den genannten Satzzeichen, auf welche der Lehrer sein Hauptaugenmerk zu richten hat, wird er seine Schüler noch mit einigen anderen bekannt machen müssen, welche mehr äußeren Zwecken dienen, wie die Bindestriche, der Apostroph, die Trennpunkte (aë), die Anführungszeichen, die Parenthese, der Accent, die Zeichen der abgebrochenen Rede (. . . oder —), die Anmerkungszeichen (* †), die Gleichheitszeichen (=), die Abschnittszeichen (§), die Abkürzungszeichen (ꝛc., u. s. w., d. h., u. dgl., u. v. a.), die Nachdruckszeichen (Unterstreichen der Wörter oder gesperrte Schrift) u. dgl. m.

Es liegt auf der Hand, daß der Lehrer seine Mittheilungen über diese Dinge nicht in der Form eines zusammenhangenden Vortrages geben kann. Vollständig wäre dies erst nach Beendigung der Satzlehre möglich, und so lange können die bereits lesenden und schreibenden Kinder nicht warten. Er wird seine Belehrungen also auf die verschiedenen Stufen vertheilen müssen und sich dabei mehr nach dem augenblicklichen Bedürfniß richten, als eine vollständige Uebersicht erstreben. Diese mag gegeben werden, wenn es darauf ankommt, das aufgeführte Gebäude zu krönen.

Regeln über die Zeichensetzung wird der Leser hier nicht erwarten; sie finden sich in jeder guten Grammatik; aber einige praktische Bemerkungen werden in einem Wegweiser jedenfalls am Orte sein.

Die erste Bekanntschaft mit den Interpunctionszeichen machen die Kinder beim Lesen ihrer Fibel, beim Abschreiben aus dem Lesebuche, bei orthographischen Dictaten. Damit sie auch wirklich darauf achten, lasse man gelegentlich die Zeichen mit nennen, damit ihnen das Setzen derselben auch beim Schreiben zur Gewohnheit werde. Nicht viel Belehrung, aber vielfache Uebung muß überall die Losung des Lehrers sein. Uebrigens ist nicht nur beim Lesen und Schreiben, sondern auch beim Sprechen auf die Interpunction zu achten. Kinder, die beim Wiedererzählen jagen, zwinge man hin und wieder, die nicht zu entbehrenden Pausen durch Nennung der Satzzeichen bemerklich zu machen; oder man sage ihnen: „Ich höre kein Komma; ich will einen Punkt hören.“ Dergleichen hilft sicher.

Komma und Punkt sind die ersten Zeichen, welche die Kinder kennen lernen, deren sie sich auch bald mit Leichtigkeit in ihren schriftlichen Arbeiten bedienen. Das Kolon werden sie erst dann gebrauchen, wenn sie Jemanden selbstredend einzuführen haben; mit dem Gebrauch des Semikolons werden sie lange zögern. Es ist dies natürlich, und man sei zufrieden, wenn sie anfangs einen kleinen Kreis sicher beherrschen. Das Weitere findet sich mit der Zeit. Vor einigen Verkehrtheiten aber sind sie entschieden zu warnen: vor der Anwendung des Fragezeichens statt des Ausrufungszeichens, da ihnen der Ausruf bisweilen wie eine Frage klingt; und vor Benutzung der Parenthese, um einzuklammern, was nicht gelten soll. Der letztere Mißbrauch ist weit verbreitet.

Ebenso ist beim Lesen auf einige Fehler zu achten, die nur allzuhäufig wiederkehren. Wenn das Komma, wie bei Aufzählungen, nebengeordnete Vorstellungen von einander trennt, so muß die Stimme in derselben Tonhöhe schweben bleiben; trennt es aber beigeordnete Sätze,

oder Haupt= und Nebensatz, so wird die Stimme ein wenig gehoben. In letzterer Beziehung thun besonders kleinere Kinder des Guten oft so viel, daß sich dem Zuhörer die Kommata in wahre Fragezeichen verwandeln. Ein Kampf gegen das Senken der Stimme beim Komma ist seltener zu bestehen. — Aber das Fragezeichen macht noch einige Noth. Daß die Stimme bei diesem Zeichen sich heben soll, merken sich die Kinder bald; daß es aber nicht überall geschehen darf, vergessen sie nur allzuleicht. Vergleichen wir folgende Fragen: Wer spricht? Wie geht's? Wo kommen Sie her? und Verstehst du? Geht's gut? Kommst Du mit? — so wird jeder zugeben, daß wir bei den drei ersten, die mit einem Fragworte beginnen, die Stimme zu senken; bei den drei letzten, wo der Satz nicht von vorn herein als Fragesatz gekennzeichnet ist, sie zu heben haben. Hört man aber ein Gebet, wie:

„Heut ist der Woche letzter Tag,
Daran ich mit Bedacht,
Vor dir, Gott, mein Gewissen frag':
Wie hab' ich sie vollbracht?"

am Schluß mit gehobener Stimme sprechen, so ist es kein Wunder, wenn Einem für einen Augenblick der Verstand still steht, und doch kann man dergleichen oft genug erleben.

Uebungen mit Sätzen, die ohne Interpunction eine doppelte Deutung zulassen, sind jedenfalls nicht zu verwerfen. Beispiele, wie die folgenden: „Ich habe Ihre Schwester nicht aber Ihren Bruder getroffen; ich ersuche Sie freundlichst entschuldigen zu wollen; ich bitte Sie gütigst Platz zu nehmen; zur Arbeit nicht zum Müßiggang sind wir bestimmt auf Erden; daß Sie krank gewesen sind weiß ich nicht ohne Ursache habe ich mich geängstigt" möge man an die Tafel schreiben und das fehlende Zeichen einmal an die eine, das anderemal an die andere Stelle setzen und die Bedeutung des Satzes angeben lassen. Die Schüler lernen daraus, was für Folgen manchmal aus kleinen Unachtsamkeiten entstehen.

---

4. Die Stilübungen.

In den bisher betrachteten Gebieten des Sprachunterrichts hat der Schüler mannichfache Veranlassung zum Schreiben gehabt, und zwar zum Abschreiben wie zum Aufschreiben. Dies muß ihn fast von selbst auf den Gedanken bringen, er könne auch etwas niederschreiben, was er aus sich selbst geschöpft. Und käme dies auch den Schülern seltsam vor, die ja jedenfalls die mündliche Mittheilung als den natürlichen Ausdruck ihres Innern ansehen werden, so hat doch der Lehrer nicht nur an ihre gegenwärtigen, sondern auch an ihre zukünftigen Bedürfnisse zu denken. Fast jeder Mensch kann einmal in den Fall kommen, einen Brief zu schreiben, in dem er Ereignisse mitzutheilen, einen Vorgang darzustellen, seine Ansichten zu entwickeln, seinen Empfindungen einen Ausdruck zu geben, oder gar etwas, sei es auch nur seine Lage, zu schildern hat. Er muß also erzählen, beschreiben, auseinandersetzen, überhaupt zweckentsprechend

darstellen können. Mündlich kann dies fast Jeder ohne alle Beschwerde, besonders da, wo er sich äußern darf, wie ihm gerade ums Herz ist. Kommt es aber darauf an, die Feder in Bewegung zu setzen, dann entsteht alsbald ein Gefühl der Beklemmung, dessen der Ungeübte so leicht nicht Meister werden kann. Das gesprochene Wort wird schnell vom Winde verweht; aber was man schwarz auf weiß vor sich hat, das steht gefesselt da und läßt sich von allen Seiten betrachten. Hier fühlt jeder, daß Jemand, der uns liest, ganz andere Forderungen an uns stellt, als Einer, der uns hört. Um sich schriftlich ausdrücken zu können, dazu sind besondere Uebungen nöthig, mit denen wir aber in der Jugend beginnen müssen; und diesem Zweck entsprechen die Stilübungen oder die Abfassung deutscher Aufsätze.

Es ist kaum ein Jahrhundert her, daß man auf den Gedanken kam, ein Kind könne nicht bloß etwas abschreiben, sondern auch aus dem Kopfe etwas aufschreiben. In der Würtembergischen Schulordnung vom Jahre 1782 heißt es: „Denen, die im Schreiben sich bereits gefaßt haben, kann unterweilen etwas aus dem Gedruckten abzuschreiben, oder vom Dictirten nachzuschreiben, oder zuletzt auch aus eigenem Kopfe etwa einen auswendig gelernten Spruch zu Papier zu bringen, aufgegeben werden, damit sie nicht nur nachzumalen, sondern selbsten etwas zu schreiben lernen, wie denn auch wohlgethan, wenn sie von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben angehalten und ihnen dazu die gehörige Anleitung, wie sie anzufangen und zu schließen haben, gegeben wird.“

Jetzt ist das freilich anders geworden, denn die preußischen Ministerialbestimmungen vom 15. October 1872 verlangen von der Volksschule, daß ihre Schüler der Unterstufe „ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig niederschreiben“, die der Oberstufe aber „auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können“. Und in der Mittelschule sollen die Aufsatzübungen bereits in der vierten Klasse mit der „Wiedergabe kleiner, von dem Lehrer mitgetheilter Erzählungen oder im Unterricht vorbereiteter Beschreibungen“ beginnen, in der dritten Klasse an schwierigeren Stoffen fortgesetzt werden, worauf in der zweiten Uebersetzungen aus dem Französischen und ganz leichte Aufsätze gefordert werden, zu denen Stoff und Disposition in den Unterrichtsstunden unter Anleitung des Lehrers gefunden worden, wie auch Schilderungen von Selbsterlebtem, namentlich in Briefform und Geschäftsaufsätze. Die erste Klasse aber soll eine Unterweisung über die wichtigsten Stilgattungen und Themata zur Bearbeitung aus solchen Gebieten erhalten, welche den Schülern aus dem Unterricht, der Lectüre oder aus dem Leben hinlänglich bekannt sind; desgleichen soll ihnen Anleitung in der Anfertigung von Geschäftsaufsätzen und Geschäftsbriefen, die im gewerblichen Leben am häufigsten vorkommen und specielle Berufskenntnisse nicht erfordern, gegeben werden.

Was hier gefordert wird, ist nichts Neues; es ist in jeder guten Schule längst üblich. Die Kinder werden angeleitet, ihre Gedanken niederzuschreiben, oder, wie man es nennt, deutsche Aufsätze zu machen. Da dies niemand von selbst kann, so muß es gelernt werden; und da es sich nicht von selbst lernt, so muß man es lehren. Sache der Grammatik ist es nicht, da diese eigentlich nur die in der Sprache vorhandenen Wort- und Redeformen verstehen lehrt; aber Sache des Unterrichts ist

es, der nicht bloß ein theoretischer, sondern ein praktischer sein soll. Deshalb müssen natürlich Uebungen im Sprechen vorangegangen sein, und zwar richtiges und geläufiges Sprechen in allen Unterrichtsgegenständen, also freies Erzählen und Wiedergeben des Vorgetragenen im Zusammenhange. Auf diese Weise haben sich die Kinder positive Kenntnisse angeeignet, es sind Gedanken, Ansichten, Ideen in ihnen erweckt worden.

Auch der grammatische Unterricht wird der Anfertigung deutscher Aufsätze zu Statten kommen. Becker sagt in der Vorrede zu seinem Handbuch der deutschen Sprache: „Wenn der grammatische Unterricht in diesem Sinne (nämlich daß er die Logik des Gedankens in der lebendigen Rede zur Anschauung bringt) ertheilt wird, so weckt und belebt er das natürliche Sprachgefühl. Er giebt eine feste Grundlage für die Stilübungen, bei denen Lehrer wie Schüler so leicht in die Unklarheit eitler rhetorischer Phrasen und in subjective, willkürliche Künstelei verfallen, weil sie die einfachen grammatischen Gesetze nicht kennen." Richtig ist dies, nur muß man die Sache nicht mißverstehen und die grammatischen Formen zu Gebietern über die Gedanken erheben wollen. Hat man doch im Ernste den Vorschlag gemacht, die Kinder zu veranlassen, in ihren Aufsätzen anfangs nur einfache Sätze anzuwenden; später sollten ihnen erweiterte und erst bei einer gewissen Fertigkeit zusammengesetzte Sätze erlaubt sein. Man denke sich ein Kind, in dessen Seele Gedanken sich frei zu gestalten beginnen, unter eine so despotische Herrschaft gestellt; wie schwer muß es die wahrhaft lächerliche Tyrannei empfinden! Fürwahr es giebt Schulmonarchen, die vielleicht geeignet sein mögen, widerspenstigen Irrsinnigen die Zwangsjacke anzulegen, aber nimmermehr, jungen Kinderseelen als die Sonne ihres Lebens zu leuchten.

Die Hauptsache in einem Aufsatze sind die Gedanken. Wem die fehlen, der muß das Schreiben lassen. Da nun Kinder bis zum vierzehnten Jahre unreife Menschen sind und keine Gedanken haben, die sie geneigt wären, dem Papiere anzuvertrauen, so muß man ihnen dazu verhelfen. Als Mittel zu diesem Zwecke empfiehlt sich zunächst das Lesebuch, vorausgesetzt, daß der Lehrer es richtig zu behandeln versteht; ferner die Gegenstände, welche das Kind umgeben und es zu aufmerksamer Betrachtung einladen; endlich das Leben mit seinen Ereignissen, Begebenheiten und Erfahrungen, die es zum Beobachten wie zum Nachdenken anregen. Aus allen diesen Gebieten kann der Lehrer wählen, und es sollte kein Tag vergehen, wo er seine Schüler nicht irgend etwas selbständig aufschreiben ließe, wenn es auch nicht immer ein wirklicher Aufsatz ist. Ja, man sollte die Kinder anreizen und ermuthigen, auch ohne daß ihnen von Seiten des Lehrers eine bestimmte Aufgabe gestellt ist, Einfälle, Gedanken, Zweifel, die ihnen aufstoßen, in Worte zu kleiden und für sich niederzuschreiben. So wie die Seele anfängt zu arbeiten, sollte sie sich auch aufs Schreiben legen. Hat es auch weiter keinen Zweck, so ist es doch wenigstens ein Mittel zur Selbstverständigung.

Vor Allem freilich müßte dies der Lehrer thun, ehe er es seinen Schülern empfiehlt. Gar mancher würde dann behutsamer in der Wahl seiner Themata und milder in seinen Anforderungen sein. Einen Aufsatz zu machen, ist keine Kleinigkeit; den Kindern ist es bei ihrer Gedankenarmuth meist eine wahre Qual, eine centnerschwere Last, ja, nach ihrem

eigenen Geständniß die schwerste, die sie zu tragen haben. Ist doch selbst uns Erwachsenen, wenn wir etwas Umfangreicheres niedergeschrieben haben, fast jedesmal so zu Muthe, als sei uns ein Stein vom Herzen genommen. Und doch dürfen wir der Jugend diese Arbeit nicht ersparen. Einmal wird sie entschieden gefordert; andererseits sind ja Keime von Gedanken vorhanden, die nur des befruchtenden Thaues von oben warten, um zu fröhlicher Entwickelung zu gelangen; und schließlich sind dem Lehrer die Aufsätze seiner Schüler der beste Probirstein für das, was er an ihnen gewirkt, indem sie am sichersten Zeugniß ablegen von der Gesammtentwickelung des jugendlichen Geistes.

Ohne das, was wir den befruchtenden Thau von oben genannt, d. h. ohne verständige Vorbereitung und Unterstützung von Seiten des Lehrers werden allerdings keine nennenswerthen Erfolge zu erzielen sein. Grausam und gefährlich ist es, die Kinder sich vollständig selbst zu überlassen, und von denen, die, wie Aug. Wolf sagt, kaum selbst producirt worden sind, eigene Productionen zu verlangen. Durch solchen Zwang bildet man fade Schwätzer und frühreife, dafür aber auch schwächliche Kinder, die später gar nichts leisten. Weg also mit den sogenannten freien Arbeiten, die doch nur mit dem äußersten Widerstreben angefertigt werden, und denen man in der Regel keine Spur von Freiheit anmerkt. Aus einer unreifen Citrone läßt sich kein Saft auspressen. Und wenn die Kinder nun gar veranlaßt werden, ihr Inneres zur Schau zu stellen, dann kann der Lehrer wirklich zum Verbrecher an der jugendlichen Seele werden. Herder sagt: „Das menschliche Herz öffnet sich nur dem, der sich demselben nähert," also gelegentlich, in Momenten, wo es sich um gegenseitiges Vertrauen handelt. Vor den Empfindungen, die sich in unserm Innern regen, die unser eigenstes Selbst ausmachen, sollten wir stets eine gewisse Scheu haben. Kinder, die diese Scheu überwinden und sich darin gefallen, ihr Inneres bloß zu stellen, haben die beste Seite ihres Wesens, die Kindlichkeit, bereits verloren. Sie aber um diesen Schmuck betrügen, das ist in der That ein Verbrechen. Knaben wehren sich glücklicherweise von selbst gegen solche Zumuthung; Mädchen aber gehen leichter in die ihnen gestellte Falle. Mögen es nun spürlustige Gouvernanten oder unerfahrene und neugierige Lehrer sein, welche sich herausnehmen, die jugendliche Mädchenseele zu sondiren; jene sind bei ihrem unzeitigen Erziehungseifer in einer unglückseligen Selbsttäuschung befangen, diese begehen durch ihr verderbliches Spiel mit eben erwachenden Empfindungen einen offenbaren Verrath an den ihnen anvertrauten Kinderseelen.

Mit diesen Andeutungen sei es genug. Es ist so viel über deutsche Stilübungen geschrieben worden, daß der Leser sich der andrängenden Flut schwerlich wird erwehren können. Wir brauchen nur die Namen Barthel, Becker, Bormann, Braubach, Colshorn, Ehrlich, Engelien, Falkmann, Gollnisch, Götzinger, Hartmann, Herling, Herzog, Hiersche, Hörschelmann, Jost, Juch, Jütting, Kehr, Kehrein, Kellner, Kriebitzsch, Lampert, Lauckhard, O. Lange, Lüben, Meißner, Rehm, Otto, Petermann, Rinne, Ritsert, Rocholz, Schaumann, Schneider, Scholz, Sommer, Steeger, Venn, Wagner, Wahlert, Winter, Wißmayr und Wurst zu nennen, um anzudeuten, wie vielfach man bemüht gewesen ist, theils theoretisch, theils praktisch einem weit verbreiteten Bedürfniß entgegenzukommen. Eine

der brauchbarsten, weil den mannigfaltigsten Bedürfnissen genügende Schrift ist:

41. Rehm's methodisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. Ein Leitfaden für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 3. Aufl. Besorgt durch F. Strübing. Essen bei G. D. Bädeker. 1858. 1 Thlr.

Durchaus verständigen pädagogischen Principien huldigend, gewährt sie einen dem Lebens- und Anschauungskreise der Kinder entnommenen Stoff in einer Auswahl, die nicht nur Elementar-, sondern auch etwas weiter entwickelten Schulen genügt und auf die Verstandes- wie auf die Gemüthsbildung der Jugend gleichmäßig fördernd einzuwirken bestrebt ist. Neben den genannten Verfassern stilistischer Lehr- und Hülfsbücher darf Schreiber Dieses sich wohl gestatten, auf seine eigene Arbeit:

42. Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilubungen von Ludwig Rudolph. 4 Theile. 4. Aufl. Berlin bei Nicolai. 1871—74. 3 Thlr. 25 Sgr.

hinzuweisen, welche sich die Aufgabe gestellt hat, den Lehrer neben der unentbehrlichen theoretischen Anweisung mit einem möglichst umfangreichen Uebungsmaterial zu versorgen. Die vier Abtheilungen, von denen auch jede einzeln zu beziehen ist, entsprechen den verschiedenen Altersstufen, wie den Bedürfnissen der verschiedenen Lehranstalten.

Ob der Lehrer es für zweckmäßig hält, den Schülern auch Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen zu geben, müssen wir ihm überlassen. In unserer eigenen Praxis haben wir keine Veranlassung dazu genommen, da wir es für unzweckmäßig halten, dem Leben vorzugreifen, so lange ein Verständniß für die Verhältnisse desselben noch nicht da ist. Indessen ist es ja möglich, daß mancher Lehrer sich genöthigt sieht, oder auch innerlich geneigt ist, seinen Beruf mehr von der praktischen als von der idealen Seite aufzufassen. Ihm empfehlen wir:

43. Formulare für das Geschäftsleben von Herzsprung. Berlin bei Heymann; 1 Thlr. 7½ Sgr.

44. Regel- und Uebungsbuch beim Unterricht im Briefschreiben, im Anfertigen aller Arten der Geschäftsaufsätze und in der gewerblichen Buchführung. Bearbeitet von H. Gärtner. Weimar bei H. Böhlau. 1872. 117 S. Sehr praktisch! 12 Sgr.

Daß mit der eben gegebenen Darstellung das Capitel über die deutschen Aufsatzübungen nicht erschöpft ist, wissen wir sehr wohl; aber wir durften uns hier mit einer Skizzirung des Gegenstandes begnügen, da wir uns in dem oben erwähnten Werke bereits so vollständig wie möglich ausgesprochen haben. Nur ein paar praktische Rathschläge möge der Lehrer noch entgegen nehmen, die ihm seine mühevolle Arbeit wesentlich erleichtern werden:

1) Suche die Kinder bei ihren Arbeiten vor Fehlern zu bewahren.

Auf allen Gebieten des Lebens ist es besser, Fehler und Irrthümer zu verhüten, als begangene Thorheiten wieder gut zu machen. Wie die Kinder in den Stand gesetzt werden können, ihren Kräften gemäß zu arbeiten, haben wir oben angedeutet; aber man wiederhole sich diese Ver-

pflichtung bei jeder einzelnen Aufgabe. Die Mühe, die der Lehrer in der Klasse aufgewendet, kommt ihm bei der Durchsicht der Hefte oft in recht erfreulicher Weise zu Gute.

2) Halte mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit und Reinlichkeit der schriftlichen Arbeiten, so wie auf pünktliche Ablieferung derselben.

Eigentlich versteht sich dies von selbst, und es ist so oft gesagt worden, daß man nur mit einer gewissen Scheu daran geht, es zu wiederholen. Wenn man aber bemerkt, daß aller Beaufsichtigung ungeachtet hier und da noch eine unglaubliche Liederlichkeit in den Heften herrscht, so blutet einem das Herz bei solcher gewissenlosen Amtsverwaltung. Was müssen das für Menschen werden, die schon in der Jugend so wenig Respect vor der Anstalt, so wenig Hochachtung vor ihrem Lehrer haben. Aber freilich, er wird sie auch wohl nicht verdienen! — Und andererseits, wie erfreulich ist es, wenn man alle Hefte sorgfältig gepflegt und geführt findet und an jeder Kleinigkeit das wachsame Auge des Lehrers bemerkt. Es ist mitunter wahrhaft rührend, mit welcher liebenswürdigen Treue und Gewissenhaftigkeit die Kinder auf die scheinbar unbedeutendsten Dinge achten.

Frage dich also in allem Ernste: Trage ich durch die Art, wie ich die Arbeiten meiner Schüler controlire, zu ihrer Erziehung oder zu ihrer Verwahrlosung bei? Die Eltern der Kinder (man höre sie nur!) wissen von Beidem zu erzählen. Sie klagen manchmal ihre liebe Noth, wenn die Kinder aus einer Klasse in die andere kommen, wie sie denn auch im umgekehrten Falle dem Lehrer nicht selten ihre aufrichtige Freude zu erkennen geben. — Hier wären noch heilige Dirigentenpflichten zu erfüllen, denn es handelt sich um nichts weniger als um die Charakterbildung unserer Jugend.

3) Corrigire die Arbeiten deiner Schüler mit Sorgfalt, aber sei human in der Beurtheilung derselben.

Hat das Kind gearbeitet, so erwartet es Beachtung seiner Thätigkeit und Anerkennung seiner Leistung. Kein Kind arbeitet für sich, sondern für den Lehrer; den will es befriedigen. Gelingt ihm dies, dann ist es glücklich. Ist der Lehrer aber gleichgültig; sieht er die Arbeiten gar nicht an, oder läßt er sie wochenlang liegen: dann ist es nicht zu verwundern, wenn die Kinder ihn mit gleicher Münze bezahlen. Wozu sollten sie sich „umsonst" Mühe geben? Das Gute zu thun um des Guten willen, auch wenn es von niemand beachtet wird, dazu gehört ein Grad von Selbstverleugnung, den sich der Mensch erst in reiferem Alter aneignet. Früchte dieser Art aber muß man nicht da pflücken wollen, wo es darauf ankommt, die ersten Keime zu legen.

Jeder Aufsatz verlangt ein Urtheil, das in Worten, wenn auch nur in wenigen, auszudrücken ist, nicht etwa in Ziffern oder Buchstaben. Diese sind kein Gradmesser für geistige Leistungen, wohl aber ein Beweis von Bequemlichkeitsliebe des Corrigirenden. Für ein in Worten ausgedrücktes Urtheil muß man einstehen; eine Nummer ist eine sehr dehnbare Vorstellung, die den Kindern entweder zu viel, oder zu wenig, genau betrachtet, aber gar nichts sagt. Also ein in Worten ausgedrücktes

Urtheil, ein Satz, wenn auch ein elliptischer; die Kinder verlangen nicht mehr. Deshalb unterlasse man auch alle zärtlichen Anredewörter. Ob Mariechen recht fleißig gearbeitet, oder Clärchen allerliebst geschrieben, mag der betreffenden Mutter ganz schmeichelhaft sein; man kann es die Kinder auch allenfalls merken lassen: aber es ist nicht nöthig, daß man es ihnen roth auf weiß zu lesen giebt. Das Urtheil sei einfach, wahr und gerecht, doch unter Vermeidung aller Härte. Leistungen eines Kindes dürfen nicht mit dem Maßstabe eines Kritikers literarischer Erzeugnisse gemessen werden. Verdient eine Leistung, vielleicht auch nur eine Seite derselben, Anerkennung, so versäume man nicht, sie auszusprechen; ein behutsames Lob wirkt oft mehr als der schärfste Tadel.

4) Halte dir ein Heft, in welches du während der Correctur Fragen und Bemerkungen einträgst, zu welchen dich die Arbeiten deiner Schüler veranlassen.

Die Correctur ist eine der mühsamsten Arbeiten. Damit sie dem Lehrer nun nicht bloß als eine drückende Last erscheine, muß er sie so einzurichten suchen, daß nicht nur seinen Schülern, sondern auch ihm selbst eine Frucht daraus erwächst. Den Schülern wird die Correctur von Nutzen, wenn man sie nöthigt, sich alle Verbesserungen aufmerksam anzusehen. So lange noch viele Fehler vorkommen, lasse man sie daher eine Abschrift machen; später aber, wo es sich nur um die Beseitigung einzelner Verstöße handelt, stelle man ihnen besondere Uebungsaufgaben, deren Lösung sie für die Zukunft vorsichtiger machen wird.

Der Schüler wird auf diese Weise aus der Correctur etwas lernen; aber auch dem Lehrer kann sie für seine eigene Entwickelung förderlich werden. Niemand ist auf allen Gebieten so bewandert, daß ihm nicht noch etwas zu lernen übrig bliebe. Nicht selten werden dem Lehrer während der Correctur Fragen aufstoßen, zu deren Beantwortung er sich augenblicklich nicht die nöthige Zeit nehmen will, die er sich aber nicht gern entschlüpfen lassen möchte. Eine kurze Notiz kann hier dem Gedächtniß zu Hülfe kommen. Auch häufig wiederkehrende, oder besonders auffallende Fehler zu notiren, dürfte zweckmäßig sein, um ihnen später beim Unterricht genauere Aufmerksamkeit zu widmen. Vor Allem gilt dies von ungelenkigen Constructionen, an denen Schülerarbeiten oft überreich sind. Dergleichen abschreckende Beispiele, unmittelbar aus dem jugendlichen Geistesleben herausgegriffen, sind unter Umständen von ganz besonderer Wirkung.

Hat der Lehrer die Correctur beendet, dann nehme er seine Notizen vor. Sie werden ihm zum stillen Weiterstudium Veranlassung geben, werden aber auch seiner Thätigkeit in der Klasse neuen Reiz gewähren, denn „Eins muß in das Andere greifen, Eins durch das Andre gedeihn und reifen.“ Hiermit überlassen wir den Lehrer einer Thätigkeit, in der wir uns vierzig Jahre lang versucht haben, ohne darin zu ermüden. Mühelos ist sie nicht, dessen können wir ihn versichern; aber auch nicht fruchtlos, im Gegentheil, sie wird oft von dem schönsten Erfolge gekrönt.

---

5. Literatur.

Gleich zu Anfang dieser Abhandlung haben wir darauf hingewiesen, daß der Zweck des Unterrichts in der Muttersprache ein doppelter sei. Wenn wir zunächst den materialen Zweck darin gefunden haben, daß das Kind seine Muttersprache recht verstehe, so kann natürlich nicht nur von dem die Rede sein, was es gelegentlich hört, sondern wir denken auch an die Schätze, welche die edelsten Geister der Nation in ihren Schriften hinterlassen haben. Mit der Berücksichtigung dieses Momentes wird dann gleichzeitig der zweite Zweck, die Förderung der formalen Bildung unserer Jugend, erreicht.

Es ist dies keineswegs eine neue Anforderung, welche an den Unterricht in der Muttersprache gestellt wird. Schon bei den Griechen und den Römern fing die Unterweisung in der Sprache mit dem Lesen klassischer Werke an. Denn die Aufgabe der Grammatiker zerfiel in zwei Stücke, in die Kunst gut zu reden und in die Erklärung der Dichter. Bei den Griechen wählte man für den letzteren Zweck Aesops Fabeln und die Homerischen Gedichte; bei den Römern las man anfangs eine lateinische Uebersetzung des Homer, später Virgils Aeneide. Es geschah dies mit dem besten Erfolge, denn die Jugend wurde dadurch nicht nur mit neuen Anschauungen und Gedanken bereichert, sondern sie gewöhnte sich auch daran, ihre eigenen Gedanken zu beherrschen. In Deutschland hat es lange gedauert, ehe den Pädagogen diese Erkenntniß aufging. Schreiber Dieses ist in dem dritten Decennium unseres Jahrhunderts, obwohl er eine der besten königlichen Lehranstalten Berlins besuchte, mit Tendenzgeschichten aus Wilmsens Kinderfreund genährt worden, und erinnert sich noch mit großer Freude des Jahres 1829, wo ihm, doch leider erst nach seiner Einsegnung, ein Buch

45. Materialien für den ersten Unterricht in der Declamation von H. A. Kerndörffer; Leipzig bei G. Fleischer. 1828. 3. Aufl. 10 Sgr.

in die Hände gegeben wurde, welches er wegen der Auswahl von wirklichen Perlen unserer Literatur stets in hohen Ehren gehalten hat. Auch aus seinen ersten Amtsjahren erinnert er sich, daß der Schulrath Otto Schulz die Jugend mit dem Sprachschatz, so weit er dem Leben des Volkes angehörte, bekannt gemacht wissen wollte. Erst die Regulative schlossen „die sogenannte klassische Literatur“ von dem Unterricht in der Volksschule und deshalb auch von der Behandlung in Schullehrerseminarien aus. Es war wohl das erste Mal, daß eine preußische Verwaltungsbehörde die Literatur des deutschen Volkes mit dem Bann belegte.

Nach achtzehnjährigem Harren hat sich endlich dieser Bann gelöst, denn in den neuen Ministerialbestimmungen heißt es: „Auf der Oberstufe mehrklassiger Volksschulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volksthümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben; doch beschränken sich diese Mittheilungen auf die Zeit nach der Reformation. Für die Mittelschulen lauten die betreffenden Verfügungen zunächst für die zweite Klasse: „Die Schüler werden in das Verständniß von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie eingeführt, und zu einem guten Vortrage derselben angeleitet. Die poetische Lectüre wird so eingerichtet, daß die Schüler an derselben eine hinreichend deutliche Vorstellung von den wichtigsten Dichtungsarten erhalten.“ Und

für die erste Klasse ist das Pensum: „Fortgesetzte Erklärung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie. Im Anschlusse an die poetische Lectüre wird dem Schüler das Unentbehrliche über Versmaß und allgemeine metrische Gesetze, sowie über die bedeutendsten deutschen Dichter in einer seiner Fassungskraft entsprechenden Weise gegeben". . . . „Die Auswahl des Lesebuchs ist so zu treffen, daß die Schüler in demselben Proben aus den Meisterwerken der deutschen Dichtung und Prosa finden; erforderlichen Falls ist neben denselben eine gute Gedichtsammlung zu brauchen. In Schulen, die mehr als sechs Klassen haben, werden Werke wie Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, Tell, Wallenstein rc. im Zusammenhange gelesen."

Dem Pädagogen wird ordentlich wohl beim Lesen dieser Bestimmungen; er athmet wieder auf und bricht unwillkürlich in die Worte des Dichters aus:

„Vernunft fängt wieder an zu sprechen,
Und Hoffnung wieder an zu blühn."

Wir dürfen also wieder hineingreifen in die Schatzkammer des deutschen Geistes und Herzens, dürfen die Jugend wieder hinführen zu den frischen Quellen, die für Alle ohne Ausnahme sprudeln, und an denen auch sie die tieferen Bedürfnisse ihres Herzens befriedigen kann. Wem wäre die Literatur unseres Volkes nicht eins seiner kostbarsten Güter! Alles, was der menschliche Geist erdacht und erforscht; alles, was das Menschenherz geahnt und empfunden; alles Große und Erhabene, alles Edle und Tiefe ist hier in der würdigsten Form zum Ausdruck gebracht. Wenn wir erschöpft von der Arbeit des Tages, müde von den Wirren des Lebens, uns über das eitele Treiben der Welt erheben wollen: wohin flüchten wir lieber als in das Gebiet des Idealen, in die Welt des schönen Scheins, wo uns das wahrhaft Menschliche begegnet, wo uns die unverfälschte Stimme der Natur erklingt; wohin eilen wir lieber als in die Arme der Poesie, die uns auf den Fittigen der Andacht zu höheren Regionen erhebt. Wir sagen absichtlich: Auf den Fittigen der Andacht! Ist doch die Poesie am nächsten verwandt mit der Religion, deren beseligendste Wahrheiten ja am liebsten in frommen Gesängen zum Himmel emporsteigen, und gerade in dieser Form dem Herzen die beste Erquickung gewähren.

Darum soll auch die Jugend, deren Sinn noch frisch und rein, deren Gemüth noch empfänglich ist für alles Edle und Schöne, so oft es geht, aus der dürren Prosa des täglichen Lebens hinausgeführt werden auf die duftenden Auen der Dichtkunst, wo sich mit der Belehrung der erhebendste Genuß verbindet, wo sie allezeit mit frischem Lebensmuth erfüllt werden kann. Ist doch gerade unsere deutsche Sprache so unendlich reich an literarischen Schätzen, die, den edelsten Regungen des Herzens entquollen, wie für die Jugend geschrieben sind. Und besonders in unserer Zeit, wo so manche unlauteren Erscheinungen unter dem Gewande der Poesie sich eingeschlichen haben, die doch eigentlich nur der Frivolität dienen und den Zug nach dem Idealen vollständig zu vernichten drohen; in einer Zeit, wo die niedrige Gesinnung elender Possenschreiber oft mit den heiligsten Empfindungen des Herzens ihren Spott treibt: da ist es doppelt wichtig, die Jugend mit dem echten Wesen der Poesie bekannt zu machen, ihr Herz mit Begeisterung für das wahrhaft Schöne zu

erfüllen, damit unser Volk wieder werde, was es gewesen, ein Volk voll echter deutscher Sitte, ein Volk von edler und würdiger Gesinnung. Wem das Verständniß für die Schönheiten unserer klassischen Poesie einmal aufgegangen ist, der wird sich gewiß mit Ekel von der Fabrikarbeit unserer trivialen Possenspiele abwenden, die den Sinn des Volkes nur vergiften, nimmermehr aber dazu beitragen können, unser Dasein zu veredeln und zu verklären.

Das Letzte aber gehört mit zu dem schönen Berufe des Lehrers der deutschen Sprache; er soll die Poesie in das Leben der Schule hineintragen. Und diesem Zwecke dient die Literatur. Gewiß! wird jeder Lehrer sagen, aber wie?

Dem Menschengeschlechte ist nun einmal das Loos beschieden, überall durch Irrthum zur Wahrheit emporzustreben. An diesem allgemeinen Schicksale aber nimmt die Schule Theil; die Lehrer der Gegenwart lernen von den Fehlern ihrer Vorgänger.

Daß die Literatur für die gereiften Schüler ein zweckmäßiges Bildungsmittel sei, fühlte man zeitig genug heraus; aber wie der wahre Pädagog sich dieses Mittels zu bedienen habe, darüber konnte man lange Zeit nicht einig werden. Die Methode des Unterrichts in den oberen Klassen höherer Lehranstalten war daher nicht auf allgemein anerkannte psychologische Principien gegründet, sondern richtete sich mehr oder weniger nach der Lieblingsbeschäftigung der einzelnen Lehrer. So sah man auf der einen Anstalt besonders historische Grammatik und altdeutsche Literatur treiben, während man an einer anderen sich auf die Lectüre und Erklärung der neueren Klassiker beschränkte. Oder man begann auch in vollständig veralteter Weise mit Definitionen über Literatur und Literaturgeschichte, mit der Eintheilung in Perioden, und ließ dann die Biographien der einzelnen Schriftsteller folgen, worauf man die über sie ausgesprochenen Urtheile durch Proben aus ihren Werken belegte, gerade als käme es nur darauf an, den Inhalt eines literaturgeschichtlichen Compendiums dem Gedächtniß der Schüler einzuverleiben. Bei solcher Auffassung des Gegenstandes durfte man sich dann nicht wundern, wenn die Jugend gelegentlich mit auswendig gelernten Biographien aufwartete und mit Urtheilen über Werke bei der Hand war, die sie weder gelesen hatte, noch jemals zu lesen beabsichtigte. Wem es dagegen auf Selbstthätigkeit der Schüler gar nicht ankam; wer mit unwiderstehlicher Abneigung gegen das aufhaltende Wiederholen erfüllt, sich lieber selbst reden hörte: der suchte den ganzen Unterricht in eine angenehme Unterhaltung zu verwandeln; der war glücklich, wenn die Schüler von seiner Suada erbaut, oder die Schülerinnen von seinem „reizenden Vortrage" bezaubert waren, und vermied es sorgfältig, sich jemals davon zu überzeugen, was sein genialer Unterricht denn eigentlich gefruchtet habe. Endlich wäre noch der unverbesserlichen Theoretiker zu erwähnen, die, mit einem System der Poetik im Kopfe, augenscheinlich darauf ausgingen, auch ihre Schüler mit diesem System zu beglücken, und die in besonderen Lectionen über Rhetorik, Stilistik, Metrik und Prosodie alles, was mühsamer Fleiß der Gelehrten zusammengetragen, ihren staunenden Zuhörern in schönster systematischer Ordnung vorzuführen suchten.

Die Leser merken wohl, daß wir keiner einzigen der eben gekennzeichneten Methoden hold sind, und doch kann man ihnen noch alle Tage begegnen. Es giebt Lehrer genug, die, ohne sich klar gemacht zu haben,

wessen die Jugend eigentlich bedarf, sich mit blindem Umhertappen, mit planlosem Zugreifen begnügen, und endlich, wenn sie sehen, welche nicht zu bewältigende Last sie sich und den Kindern aufgebürdet haben, mit vollständiger Abneigung gegen den Unterricht in der Literatur erfüllt werden. Diesem Nothzustande gegenüber muß mit voller Entschiedenheit ausgesprochen werden: Die Literaturgeschichte als solche gehört gar nicht in die Schule; sie ist Sache des Privatstudiums, aber nicht des Schulunterrichts; sie ist eine Wissenschaft, die sich gar nicht schulmäßig gestalten läßt. Der Erfolg lehrt dies auch. Die Vertheidiger der historischen Grammatik und der altdeutschen Literatur bleiben stets in den Anfängen stecken, weil es an Zeit gebricht, das grenzenlose Gebiet zu durchmessen. Diejenigen, welche sich auf die Erklärung der Werke unserer modernen Klassiker beschränken, können sich gewöhnlich von ihren Lieblingsstücken nicht trennen, so daß der Jugend alles Uebrige wie eine unbekannte Welt erscheint. Wer dagegen einen vollständigen Ueberblick zu erzielen sucht, wird bald gewahren, daß in den Namen und Jahreszahlen, wie in den biographischen Notizen und allem übrigen damit in Verbindung stehenden Gedächtnißkram ein befruchtender Bildungsstoff nicht enthalten ist. Daß ferner die Schönredner, welche statt der Poesie mit ihrem belebenden Inhalte nur die Resultate ästhetischer Forschung an den Ohren ihrer Schüler vorüberführen, höchstens diese Ohren kitzeln, die Herzen aber nicht zu erwärmen vermögen, steht außer allem Zweifel. Und daß endlich die Theoretiker mit ihrem Definiren und Systematisiren keine Freunde und Anhänger der Poesie, sondern nur eitele Schwätzer und Phrasenmacher erziehen, das hat die Erfahrung zur Genüge bestätigt.

Unter solchen Verhältnissen ist es kein Wunder, wenn man alles Ernstes mit dem Gedanken umgegangen ist, die Literaturgeschichte aus dem Lehrplan unserer Schulanstalten ganz zu streichen. Denn wenn der Erfolg mit der aufgewendeten Mühe wirklich in gar keinem Verhältniß steht, dann wäre es in der That besser, die vorhandene Zeit wichtigeren Dingen zu widmen. Das ist bis jetzt nun freilich nicht geschehen, weil man sich fürchtet, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Sehen wir also zu, ob sich das Kind nicht retten läßt.

Der Hauptfehler, welchen man in früheren Zeiten begangen hat, und den man an vielen Orten noch begeht, ist darin zu suchen, daß man die Literatur nur als Pensum für die oberste Unterrichtsstufe angesetzt hat, während die Jugend sich thatsächlich während ihrer ganzen Schulzeit auf diesem Felde bewegt. Warum also nicht rechtzeitig mit dem wichtigen und gar nicht zu umgehenden Stoffe anfangen? Sind wir doch auf allen andern Unterrichtsfeldern genöthigt, Grundlinien zu ziehen, Bausteine herbeizutragen und Materialien zu sammeln, die uns bei der Ausführung und Vollendung des Gebäudes zu Statten kommen. Müssen wir in der Geographie, in den Naturwissenschaften, in der Geschichte mit dem Einzelnen beginnen, damit auf der höchsten Stufe ein umfassender und lohnender Ueberblick ermöglicht werde, so kann dies auch auf dem Gebiete der Literatur geschehen. Schon von dem zehnten oder elften Lebensjahre an kann man bei der Besprechung eines Gedichtes Mittheilungen über die Lebensverhältnisse seines Verfassers machen. Belehrungen solcher Art werden die den Interpretationen gewidmeten Stunden nicht nur in wohlthuender Weise unterbrechen, sondern sie werden sich auch da, wo das Interesse für den Verfasser bereits angeregt ist, viel leichter einprägen,

als später, wo ganze Reihen von Biographien in dem Gedächtniß aufgespeichert werden sollen. Außerdem aber werden die Kinder auf die künftig zu erwartende Literaturgeschichte aufmerksam gemacht, von der sie wenigstens einige Bruchstücke erhalten, wenn sie die oberste Stufe etwa nicht erreichen sollten. Dem Lehrer dieser Stufe aber wird ein Fundament gelegt, auf dem er seinen Ausbau beginnen kann, ohne daß er fortwährend genöthigt ist, allerlei Lücken auszufüllen. Wer ein Meisterwerk auszuführen hat, dem darf man nicht auch die Handlangerdienste zumuthen; das aber geschieht, wenn jemand Alles auf einmal leisten soll.

Was für die Literaturgeschichte seine Geltung hat, das wird auch für die Poetik angemessen erscheinen. Belehrungen über die Reime, über Assonanz und Alliteration, über einzelne Versmaße, über Strophenformen und Dichtungsarten lassen sich nach Maßgabe der Fassungskraft der Schüler auf allen früheren Stufen an Gedichte, also an concrete Erscheinungen anschließen. Nur auf diese Weise werden sie das Interesse vollständig zu fesseln vermögen. Und wenn man die metrischen und die Strophenverhältnisse verschiedener Gedichte mit einander vergleichen läßt, dann wird sich auch für die Poetik nach und nach ein Schatz von Kenntnissen ansammeln, der sich später in zweckmäßigster Weise verwerthen läßt. Haben die Kinder aber von diesen Dingen auf den früheren Stufen gar nichts erfahren, dann ist es kein Wunder, wenn ihnen später die ganze Metrik wie eine Reihe von Schablonen vorkommt, nach denen man etwa arbeiten könnte, um bestimmte Arten von Gedichten zu Stande zu bringen. Wahrhaft poetische Producte werden nie nach fertigen Regeln gemacht; sie sind lebendige Wesen, welche die Gesetze ihrer Existenz in sich selbst tragen. Diese Gesetze hat der Lehrer deshalb nicht zu geben, sondern er hat sie aus den vorliegenden Mustern zu entwickeln; denn was bei der Poesie nicht aus der Praxis herauswächst, stiftet überall mehr Schaden als Nutzen.

Das Princip der Anschauung hat also auch auf dem Gebiete der Literatur seine Geltung. Der Lehrer geht von concreten Erscheinungen aus und läßt seine Schüler daran beobachten, was ihre Fassungsgabe erlaubt. So treten die Kinder in unmittelbare Gemeinschaft mit den Schriftstellern, werden mit der Art ihres Schaffens, wie mit ihrem Ideenkreise vertraut gemacht und benutzen diese Kenntnisse als ein Mittel zu ihrer allseitigen Fortentwickelung. Und sind mehrere solcher vorbereitenden Curse mit allmäliger Erweiterung des Gesichtskreises durchgemacht worden, dann kann es dem Lehrer der Oberstufe nicht schwer werden, die Jugend zu den allgemeinen Ideen zu erheben, die ohne gründliche Kenntniß des Einzelnen nun einmal völlig werthlos sind. So vorbereitet, werden die Schüler ihn verstehen, wenn er sie darauf hinweist, daß die Sprache ursprünglich nur dem Bedürfniß des gewöhnlichen Verkehrs diente, später aber, von dem Geiste des Volkes innerlich fortentwickelt, auch zur Befriedigung höherer und vielseitiger Bedürfnisse benutzt wurde. Schülern, deren Sprachschatz sich nach und nach erweitert, und denen unter richtiger Leitung diese Bereicherung auch wirklich zum Bewußtsein gekommen ist, wird das Verständniß für die culturgeschichtliche Bedeutung unserer Redner, Schriftsteller und Dichter jetzt leicht erschlossen werden können. Handelt es sich aber darum, sie mit den einzelnen Erscheinungen bekannt zu machen, dann wird man eine weise Oekonomie zu beobachten und sich auf die hervorragendsten Erzeugnisse zu beschränken haben.

Nichtsdestoweniger bleibt es wünschenswerth, daß überall, wo die Verhältnisse es nur irgend gestatten, auch die Literaturgeschichte in orga-

nischem Zusammenhange gelehrt werde. Unsere gesammte Literatur ist ja nichts anderes als ein geistiges Product des Volkes, bei dessen Erzeugung ihm die edelsten Geister als Führer vorangeleuchtet haben. Zu diesem Bewußtsein muß die Schule ihre Zöglinge erheben; das ist aber ohne genetischen Zusammenhang nicht möglich. Damit nun die ertheilten Belehrungen nicht ein bloßes Raisonnement bleiben, so sind dem Schüler die hervorragendsten Denkmäler schriftlicher Erzeugnisse auch wirklich entgegen zu bringen, um das Einzelne, das ihm Belehrung und Genuß gewähren soll, zu dem Ganzen in lebendige Beziehung zu setzen. Auf diese Weise kommt nicht nur Plan und Ordnung in den Unterricht, sondern es gehen auch entwickelndes Raisonnement und erhebende Betrachtung als zwei unzertrennliche Gefährten so hindurch, daß sie in Wahrheit die Seele desselben bilden.

In Betreff der Auswahl der zu lesenden Werke wird der Lehrer nie allen Erwartungen genügen können; Manches muß dem Privatfleiß, Anderes dem späteren Leben überlassen werden. Was aber gewählt wird, muß den betreffenden Schriftsteller wirklich repräsentiren, muß sich einer allgemeinen Anerkennung erfreuen und gleichzeitig reich an befruchtenden Ideen sein. Nur so bringt man dem Schüler einen Bildungsstoff entgegen, der eine wahrhaft veredelnde Wirkung ausübt. Eine geringe Anzahl von Werken, sorgfältig eingehend behandelt, so daß die Kinder nicht nur auf das merken, was sie vor Augen haben, sondern sich auch gewöhnen, zwischen den Zeilen zu lesen, wird ihnen größeren Nutzen bringen als das Streben nach relativer Vollständigkeit, wobei sie nur von Allem kosten, aber an keiner einzigen Speise sich sättigen können. Doch hüte man sich vor der ziemlich weit verbreiteten Interpretationssucht, die den Schüler vor lauter Erläuterungen gar nicht zum Genusse des Werkes kommen läßt. Nur das, was zum Verständniß unentbehrlich ist, also besonders sachliche Bemerkungen, füge man hinzu, sonst aber lasse man die klassische Sprache der Dichtung selber wirken. Die Poesie, die unmittelbar zum Herzen redet, ist meist eine viel bessere Lehrerin als der eifrigste Schulmeister, der sich vielleicht ein besonderes Verdienst zu erwerben glaubt, wenn er ihr mit seinen Paraphrasen zu Hülfe kommt.

Wird unsere Jugend auf diese Weise in die klassische Literatur eingeführt, so wäre es merkwürdig, wenn sie nicht dauernden Geschmack an ihr finden sollte. Wie dem gereiften Manne, wenn er die Stätte seiner Jugendspiele erblickt, der ganze Zauber seiner Kinderjahre wieder vor die Seele tritt: so kehren wir Alle zu Schriften, die wir in der Jugend lieb gewonnen, in späteren Jahren mit Freuden zurück. Und wie manches Wort, das damals auf fruchtbaren Boden fiel, tritt uns dann in wohlbekannten Klängen und doch in neuer Gestalt entgegen. Ursprünglich nichts weiter als ein zarter Keim, der die junge Seele mit leisen Ahnungen erfüllte, erscheint es nun als eine völlig ausgereifte Frucht, die uns um so mehr zusagt, als eine lange Reihe von Erfahrungen die Wahrheit des Gelesenen bestätigt. Wem es aber bei seiner Lectüre vor Allem um Wahrheit zu thun ist, der wird schwerlich geneigt sein, sich mit den faden Erzeugnissen unserer Tagespresse zu begnügen, die oft keinen anderen Vorzug als den der Neuheit aufzuweisen haben. Unsere Klassiker haben sich so ausreichend um die geistige Entwickelung ihres Volkes verdient gemacht, daß die Schule gewiß alle Ursache hat, das Verständniß ihrer Werke nach Kräften zu fördern. Es ist dies gegenwärtig um so leichter

möglich, als die hervorragendsten Dichtungen jetzt in Separatausgaben zu außerordentlich billigen Preisen zu haben sind. Eine Sammlung für das Epische und Lyrische, wie für die Prosa wird daneben freilich immer noch nöthig sein.

Damit nun aber bei dem Unterricht in der Literatur der Schwerpunkt der Thätigkeit nicht vorwiegend in dem Lehrer liege, wie dies bei den Interpretationen kaum anders möglich ist, so wird derselbe darauf bedacht sein müssen, auch seine Schüler in zweckentsprechender Weise zu beschäftigen. Am besten geschieht dies durch Declamationsübungen, die auf allen Stufen von Wichtigkeit sind, weil sie nicht nur den Kreis der Anschauungen erweitern, sondern auch den Sprachschatz wesentlich bereichern.

Auf den unteren Stufen wird der Lehrer natürlich erst für das Verständniß sorgen und dann das Memoriren folgen lassen, damit es sich nicht um eigentliches Auswendiglernen, sondern um das geistige Erfassen des Gegenstandes handle. Es ist mitunter ein wahrer Jammer, die Kinder lernen zu hören. Durch hundertmaliges Lesen derselben Zeilen setzen sie die zuhörenden Eltern in wahre Verzweiflung, und das wird fortgesetzt, bis sie die Reihenfolge der Sätze im Ohre haben. Aber weiter geht es auch nicht; darum wissen dann Kopf und Herz auch nichts von dem, was die Lippen herplappern. Schade, daß wir nicht einen Ausdruck haben, der dem französischen „Apprendre par coeur“ entspricht! Nun, wenn uns auch der Ausdruck fehlt, so können wir doch die Sache haben. Man lehre die Kinder also richtig memoriren, d. h. nicht mit dem Ohr und den Lippen, sondern mit klarem Kopf und warmem Herzen lernen; dann werden sie uns auch nicht mehr mit dem widerwärtigen „Aufsagen“ entgegen kommen, sondern sie werden ihre Gedichte sprechen oder vortragen. So gehört es sich. In den unteren Klassen wird man das Aufgegebene freilich noch überhören müssen, und den Kindern das wiederholte Anhören desselben Stoffes nicht ersparen können. Auf den höheren Stufen müssen sie sich freier bewegen. Man gebe verschiedenen Abtheilungen verschiedene Aufgaben, und später lasse man jedes Kind selbst wählen, um zugleich über den Geschmack der Einzelnen ins Klare zu kommen. Die Kinder thun dies mit großem Vergnügen und bringen ihren Mitschülern oft manches Neue und Ueberraschende entgegen; auch merken sie sehr bald heraus, innerhalb welcher Grenzen sie sich bei ihrer Wahl bewegen dürfen. Zur Freiheit erzieht man nur, wenn man der Jugend auch ein gewisses Maß von Freiheit gönnt.

Was nun den Vortrag selbst betrifft, so lasse man die Schüler vortreten, damit sie an ihren Mitschülern eine ihnen gegenüber sitzende Zuhörerschaft haben. Auch Mädchen thun dies in ihrer Klasse ohne Scheu. Der Lehrer trete oder setze sich seitwärts, damit er nicht nur den Sprechenden beobachten, sondern auch sehen kann, wie sein Vortrag auf die Mitschüler wirkt. Ist das, was der Schüler spricht, wirklich sein inneres Eigenthum, dann wird er es auch klar, verständig, ruhig und besonnen, mit einem Worte mustergültig vortragen, so weit in der Schule überhaupt von musterhaftem Sprechen die Rede sein kann. Affectation und unnatürliches Pathos weise man mit Entschiedenheit zurück, das Gesticuliren überlasse man den Erwachsenen. Aber gedankenloses Herplappern ist eben so wenig zu dulden, wie eine Darstellung, die aller Empfindung baar ist. Der letzte Punkt ist allerdings einer der schwierigsten und erfordert, daß der Lehrer selbst nicht nur einen feinen Ge-

schmack habe, sondern auch in Betreff der didaktischen Behandlung ein durchaus taktvolles Verhalten beobachte. Besitzt er Gewandtheit genug, so kann er die Kinder durch voraufgeschickte Bemerkungen in eine Stimmung versetzen, welche sie befähigt, für jedes Gedicht gleich von vorn herein den richtigen Ton anzuschlagen. Lernen die Schüler auf diese Weise sich beugen unter die Gewalt der Sprache, dann werden sie auch allmälig zu einer gewissen Herrschaft über dieselbe gelangen, die als das Endziel des Unterrichts und als der eigentliche Triumph des Lehrers zu betrachten ist.

Es fragt sich nun noch, welche Hülfsmittel stehen dem Lehrer zu Gebote, um den eben besprochenen Zweig des Unterrichts in der angedeuteten Weise behandeln zu können. In erster Linie nennen wir ihm:

46. Geschichte der poetischen Literatur der Deutschen. Ein Buch für Schule und Haus von Werner Hahn. Berlin bei W. Hertz. 1860. 1 Thlr. 15 Sgr.

Ein mäßig starker Band, welcher den doppelten Zweck verfolgt, das wissenschaftlich Feststehende zu lehren und zu weiterem Studium anzuregen. Das Feststehende ist klar und übersichtlich geordnet, so daß man einen sicheren Blick in den Entwickelungsgang der Poesie erhält. Um zum Weiterstudium anzuregen, sind die bedeutendsten literarischen Erscheinungen nach Inhalt und Charakter geschildert, wodurch dem Leser eine Vorstellung von dem Werth der Literatur erweckt wird. Beides ist durch den Druck unterschieden, eine für den sich vorbereitenden Lehrer höchst zweckmäßige Einrichtung. In Betreff der angeführten Werke hat sich der Verfasser eine weise Beschränkung auferlegt; er nennt keins, dessen Inhalt nicht durch eine gedrängte Analyse oder auf ähnliche Weise angedeutet wird. Man wird also nirgend mit bloßen Registern abgespeist und bekommt doch eine vollständige Anschauung von dem, was auf den Entwickelungsgang der Volksbildung Einfluß gehabt hat. Alles kann ja doch Niemand lesen. Wir kennen kein Werk, welches für unterrichtliche Zwecke das vorliegende überträfe. Als sehr brauchbare Ergänzung zu diesem Werke empfehlen wir:

47. Geschichte der deutschen Poesie in leicht faßlichen Umrissen von Chr. Oeser, bearb. von J. W. Schaefer. 2. Aufl. 2 Theile. Leipzig, Brandstetter. 1859. 3 Thlr.

Es unterscheidet sich von dem vorigen wesentlich durch die Beigabe von Proben, so daß es gleichzeitig als ein literaturgeschichtliches Lesebuch zu betrachten ist, das auch der Jugend unbedenklich in die Hände gegeben werden kann. Beziehen sich die beiden eben genannten Werke auf die Zeit bis 1840, die also wirklich bereits der Geschichte angehört, so findet derjenige, welcher sich auch über die Schriftsteller der neueren Zeit ein Urtheil bilden will, die erwünschte Auskunft in:

48. Die deutsche Literatur der Gegenwart von 1848—1858 von Rob. Prutz. Leipzig bei Günther; 2 Bände. 2. Aufl. 1860. 3 Thlr. 10 Sgr.

Der allgemein bekannte, aber auch vielfach verkannte Vorkämpfer unserer Zeit giebt in diesem Werke allerdings nur Beiträge und Vorarbeiten, die von dem Grundgedanken getragen sind, daß das historische und das literarische Dasein eines Volkes in einiger Wechselbeziehung mit einander stehen; aber es sind sehr schätzbare Darstellungen, die das durch die beiden erstgenannten Werke hervorgerufene Bild vollenden helfen.

Wer geneigt ist, umfangreichere Studien zu machen, und sich, ehe er an größere Werke geht, gern einen schnellen Ueberblick verschaffen möchte, dem empfehlen wir:

49. Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur von Prof. Dr. J. W. Schaefer. 11. Aufl. Berlin bei Oppenheim. 1870. 12½ Sgr.

Ein auf sorgfältige Studien gegründeter, aber gedrängter Abriß (200 S.) mit reichhaltigem literarischem Nachweis. Eine klar gegliederte Darstellung, treffende Beurtheilung der Verfasser und ihrer Schriften, beigefügte Uebersichten, Tabellen und Register erleichtern dem Autodidakten sein Streben, das gerade auf diesem Gebiete oft mit großem Zeitverlust verknüpft ist. Die neueste Auflage charakterisirt auch die geistigen Richtungen der Gegenwart bis 1862.

Wo in den oberen Klassen einer Anstalt ein zusammenhangender Unterricht in der Literaturgeschichte ertheilt werden kann, da ist ein Leitfaden wünschenswerth. Diesem Zwecke entspricht:

50. Führer durch den deutschen Dichterhain von O. Rosenthal. Berlin bei Nicolai. 1851. 1 Thlr. 10 Sgr.

Aus der alt- und mittelhochdeutschen Poesie werden nur einzelne wenige Proben mit hochdeutscher Uebersetzung gegeben, dafür aber wird der Inhalt der merkwürdigsten, von deutschen Dichtern behandelten Sagen kurz vorgeführt. Von Luther an sind die verschiedenen Epochen angemessen skizzirt, die Notizen über die einzelnen Dichter für das Verständniß ihrer Werke ausreichend, die Proben zweckmäßig ausgewählt. Ferner empfehlen wir:

51. Vorschule der Literaturgeschichte für Schulen, vornehmlich höhere Töchterschulen und gehobene Bürgerschulen. In drei Stufen. Von K. Th. Kriebitsch. 2. Aufl. Berlin bei Stubenrauch. 1873. 22½ Sgr.

Die methodischen Grundsätze, die wir auf anderen Gebieten als die allein gültigen anerkennen, hat der Verfasser hier auf die Literaturgeschichte angewandt und das Material auf drei Stufen vertheilt. Die untere beschränkt sich auf Biographien mit Heranziehung bekannter Beispiele, huldigt also dem Princip der Anschauung. Die Mittelstufe schildert einzelne Charaktere als Vertreter einer Gruppe oder Führer einer Epoche, befriedigt also die erwachende Reflexion. Die Oberstufe giebt die Entwickelung der Literatur im Zusammenhange, führt dem Schüler also ein relatives Ganzes vor. Die Charakteristik der Personen und Zeiten ist überall durch Beispiele belegt. — Was also sonst von einem denkenden und strebsamen Lehrer wohl gelegentlich geschieht, ist hier nach einem bestimmten Plane zur Anschauung gebracht. Bei einer consequenten Durchführung desselben kann das Wissen der Schüler nicht mehr aus zufällig aufgefangenen Notizen bestehen. Das ganze Buch verräth das praktische Geschick eines erfahrenen Schulmannes und wird sich, im Sinn und Geiste seines Verfassers angewendet, wohl bewähren.

52. Die Poesie in der Volksschule. Eine Sammlung von Gedichten älterer und neuerer Zeit zur Förderung der Sprach- und Gemüthsbildung, von L. Kellner. 2. Aufl. Essen bei G. D. Bädeker. 1863. 15 Sgr.

Eine vierundzwanzig Seiten umfassende Einleitung enthält für den Lehrer der Muttersprache in hohem Grade beherzigenswerthe Worte, wie sie von einem Schulmanne, der es mit der Jugend so wohl meint, nicht

anders zu erwarten sind. Der nüchternen Verstandesbildung durch vernünftige Pflege des Gemüthslebens entgegen zu wirken, ist der Zweck der Sammlung, die keine anderen poetischen Producte giebt als solche, die unserm Volksgeiste unmittelbar entquollen sind. Daß der Verf. die Fabel so gut wie ausgeschlossen hat, können wir nicht billigen. Sind die guten Fabeln auch bereits weit verbreitet, so durften sie doch in einer für die Jugend bestimmten Sammlung nicht fehlen. Inhalt: 1. Gott und die Natur. 2. Geschichte. 3. Poetische Erzählungen, Balladen und Legenden. 4. Volksthümliches in Liedern, Sprüchen und Räthseln. — Der Lehrer wird hier vieles weniger Bekannte, und doch recht Ansprechendes finden.

53. Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke zur Einführung in die deutsche Literatur. Ein Lehr- und Lesebuch von A. Lüben. 3 Theile. Leipzig bei Brandstetter. 1864. 1 Thlr. 10 Sgr.

Die poetischen Gaben sind so geordnet, daß einerseits die historische Folge inne gehalten ist, damit die Schüler eine Vorstellung von der allmäligen Entwickelung der Literatur erhalten; andererseits ist auch für eine Abstufung nach den Bildungsgraden der Schüler verschiedener Klassen gesorgt. Als Grundlage für den betreffenden Unterricht, wie für die damit in Verbindung zu setzenden Uebungen ist das Werk sehr zu empfehlen.

54. Einführung in die deutsche Literatur; vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken 2c. von A. Lüben und C. Nacke. 3 Bde. Leipzig bei Brandstetter. 1865. 3. Aufl. 4 Thlr. 15 Sgr.

Ein Hand- und Hülfsbuch für den Lehrer, das ihm ein höchst schätzenswerthes Material entgegenbringt, und zwar in einer Form und Auswahl, die für die meisten Verhältnisse als ausreichend und zufriedenstellend zu betrachten ist. Die Winke über das beim Unterricht zu beobachtende Verfahren bekunden überall die praktischen und erfahrenen Schulmänner, die die Bedürfnisse der Schule, wie die der Lehrer kennen. Die außerordentlich günstige Aufnahme, die das Werk gefunden, überhebt uns jeder weiteren Anpreisung.

In Betreff der didaktischen Behandlung unserer literarischen Schätze hat die neuere Zeit überhaupt eine umfangreiche und achtungswerthe Thätigkeit entwickelt. Da der Raum eine eingehendere Besprechung aller werthvollen Erscheinungen nicht gestattet, so begnügen wir uns für den Abschluß dieses Gebietes mit Nennung einiger Titel: Dietlein, die Poesie in der Volksschule, Wittenberg bei Herrosé. — Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen, Leipzig bei Brandstetter. — Forster, das Volkslied in der Volksschule, Breslau bei Hirt.

Auch die poetische Formenlehre, deren wir bereits oben (S. 260) gedacht haben, ist in der neueren Zeit mit Rücksicht auf die Zwecke der Schule mehrfach bearbeitet worden. Wir nennen zunächst:

55. Beiträge zur Literaturkunde von C. Richter. Erste Abtheilung. Zur Formenlehre der Poesie. Berlin bei Stubenrauch. 1871. 15 Sgr.

56. Poetik. Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst; für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet von Kleinpaul; 4. Aufl. Barmen. 1861. 24 Sgr.

Zwei auf fleißigen Studien ruhende Arbeiten über Geschichte der deutschen Sprache, Wesen der Poesie, Versmaße, Dichtungsarten und was damit zusammenhängt, Alles klar, faßlich und übersichtlich dargestellt. Wer Zeit und Gelegenheit hat, den Schülern über diese Dinge eine zusammenhängende Belehrung zu ertheilen, was sich hier und da in Mittelschulen, für höhere Lehranstalten aber unter allen Umständen recht-

fertigen läßt, der wird sich der beiden genannten Schriften mit Nutzen bedienen können. Will man auch den Schülern ein Büchlein über diesen Gegenstand in die Hände geben, so empfehlen wir:

57. **Abriß der deutschen Metrik** nebst metrischen Aufgaben, ein Leitfaden für Schüler von Dr. Ed. Niemeyer. Crefeld bei G. Kühler. 1860. 9 Sgr.

Es beschränkt sich auf die wichtigsten Gesetze und die gangbarsten Formen des deutschen Versbaues und zwar so, daß bei allen einzelnen Erscheinungen desselben zugleich die historische Entwickelung berücksichtigt wird. Auch für Lehrer, die sich einen schnellen Ueberblick über das Nothwendigste verschaffen wollen, ist das 67 Seiten starke Büchlein völlig ausreichend. Etwas vollständiger und noch mehr für den praktischen Gebrauch berechnet ist:

58. **Deutsche Dichtung.** Die Lehre von den Formen und Gattungen derselben. Ein Leitfaden für Real-, höhere Bürger- und Töchterschulen von Dr. W. Buchner. 2. Aufl. Essen bei G. D. Bädeker. 1869. 8 Sgr.

Eine unmittelbar aus der Praxis hervorgegangene Arbeit, welche unsere deutsche Dichtung mit vollem Rechte unabhängig von der antiken Metrik behandelt. Wenngleich als Leitfaden für Schüler bestimmt, ist die 78 Seiten umfassende Arbeit doch auch für den Lehrer als ausreichend zu betrachten. Das Ganze ist klar, einfach, natürlich, die Beispiele treffend; die Schüler werden zum Suchen und Beobachten angeleitet, und die diesem Zweck entsprechenden Aufgaben zeugen von sicherem pädagogischen Takt. Umfangreicher, ja in gewissem Sinne vollständig ist:

59. **Deutsche Prosodie** von Dr. Freese. Stralsund bei Löffler. 1837. 1 Thlr.

Das 250 Seiten umfassende Werkchen ist zwar von mehr wissenschaftlichem Charakter, stützt sich indessen wesentlich auf die Praxis unserer gefeiertsten Nationaldichter. Noch mehr zu empfehlen ist:

60. **Vorschule der Dichtkunst.** Theoretisch-praktische Anleitung zum deutschen Vers- und Strophenbau, mit vielen Aufgaben und beigegebenen Lösungen; von H. Viehoff. Braunschweig bei G. Westermann; 1860. 28 Bogen; 1 Thlr. 20 Sgr.

In höheren Lehranstalten, wo man der deutschen Metrik besondere Stunden widmen kann, wird ein gewandter Lehrer, zumal wenn er sich selbst auf dem Felde der Poesie versucht, auch seinen Schülern zur praktischen Verwerthung ihrer prosodischen Kenntnisse Anleitung geben wollen. Hierzu bietet die vorliegende, mit wirklich pädagogischem Geschick verfaßte Schrift eine werthvolle Handhabe. Wer sich in der Lage sieht, Gebrauch von ihr zu machen, besonders Lehrer der oberen Klassen höherer Töchterschulen, deren Zöglinge ja nicht selten eine beachtenswerthe Neigung zu poetischen Versuchen verrathen, der wird mit Hülfe dieses Buches dem erwachenden Talente die Bahnen anweisen können, auf denen sich der Sprachschatz erweitern, und Gelenkigkeit des Ausdrucks sich fördern läßt. Aber auch demjenigen, der behufs eigener poetischer Productionen sich nach einem einsichtsvollen Führer umsieht, wird die Arbeit in Betreff seiner Geschmacksbildung wesentliche Dienste leisten. Zum Schluß erwähnen wir noch:

61. **Hülfsbuch für den deutschen Unterricht** in den oberen Klassen höherer Lehranstalten von H. Viehoff. Braunschweig bei G. Westermann. 1858. 12 Sgr.

ein Anhang zu des Verfassers Handbuche der deutschen Nationalliteratur. Den Haupttheil (114 Seiten) bildet eine reiche und zweckmäßige

Auswahl von Proben älterer deutscher Prosa und Poesie mit Uebersetzungen, die vielleicht in noch etwas größerer Zahl hätten gegeben werden können. Das letzte Drittel des Buches bilden: ein Abriß aus der Literaturgeschichte, eine Verslehre, die billigen Anforderungen genügt, ein Ueberblick über die Dichtungsarten und ein Abriß der Stillehre. Das Ganze ist mehr zum Studium für den Lehrer als zu unmittelbar praktischer Verwendung bestimmt. Auch ist der Verf. Pädagoge genug, um sich gegen systematische Belehrung über die genannten Dinge auszusprechen, deren Kenntniß jedoch dem Lehrer bei seinen Interpretationen von wesentlichem Nutzen sein muß. — Was der Leser in dem ersten Theile des eben genannten Hülfsbuches etwa noch vermißt, das gewährt ihm in ausreichendem Maße:

62. Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen, herausgegeben von Director Dr. Schauenburg und Director Dr. Hoche. 1. Theil (13., 14., 15. u. 16. Jahrh.). 2. verm. u. verb. Aufl. 1 Thlr. 2 Sgr. 2. Theil (die neuere Zeit von Opitz bis 1830 umfassend). 28 Sgr. Essen, G. D. Bädeker.

Von dem pädagogisch durchaus richtigen Gesichtspunkte ausgehend, daß auch in den Oberklassen höherer Lehranstalten der Schwerpunkt des deutschen Unterrichts in der richtigen Verwendung des Lehrstoffs zu suchen sei, und daß dem Schüler eine systematische Betreibung der Literaturgeschichte eben so wenig Nutzen bringen könne, wie eine ähnliche Behandlung der Rhetorik, Metrik und Poetik, geben die Verfasser statt abgerissener Proben größere Stücke der hervorragendsten Dichtungen; und wo aus nahe liegenden Gründen ein Ganzes nicht gegeben werden kann, stellen sie durch Inhaltsangaben des Ausgeschlossenen den nöthigen Zusammenhang her. Lehrern, welche sich privatim mit dem Mittelhochdeutschen beschäftigen möchten, ist der erste Theil dieses Lesebuches um so mehr zu empfehlen, als er durch einen kurzen Abriß über die Formenlehre und ein Glossar (ein alphabetisches Verzeichniß der minder bekannten Wörter) das Studium nicht nur erleichtert, sondern gleichzeitig die Selbstthätigkeit in angemessener Weise in Anspruch nimmt.

Für den zweiten Theil mußten selbstverständlich andere Gesichtspunkte maßgebend sein. Nur für die Zeit bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts konnte es den Verfassern noch darauf ankommen, einen angemessenen Vorrath von Stoff mitzutheilen. Für die neuere Zeit war dies weniger nöthig, da billige Ausgaben aus unserer epischen und dramatischen Literatur jetzt in reichem Maße vorhanden sind. Wir finden daher von den Gedichten der neueren Klassiker nur solche berücksichtigt, die ihrer größeren Schwierigkeit wegen in den Lesebüchern für die mittleren Klassen nicht vorzukommen pflegen. Dadurch ist der Umfang des 2. Theils (etwa 300 S.) nicht über den des ersten hinausgegangen. Daß die Verfasser ihre Auswahl mit dem ersten Drittel unseres Jahrhunderts abgeschlossen haben, hat seine volle Berechtigung; denn literarische Erzeugnisse, über welche die öffentliche Kritik noch nicht völlig spruchreif geworden ist, können nicht Gegenstand des belehrenden Unterrichts sein. Ueberläßt man übrigens den Schülern der oberen Klassen die Wahl der zu lernenden Gedichte, so bringen sie dem Lehrer doch auch aus der neuesten Zeit so manches Werthvolle entgegen, das ihn vielleicht gar zum Sammeln reizt und einer angemessenen Fortführung der auf diesem Gebiete bisher entwickelten Thätigkeit zu Hülfe kommt.

Unter Berücksichtigung der angedeuteten Gesichtspunkte müssen wir die Auswahl um so mehr als eine durchaus zweckmäßige bezeichnen, als auch das Hervorragendste aus der Prosa aufgenommen ist. So werden dem Lehrer beispielsweise die Abschnitte aus Lessings Laokoon und der Hamburger Dramaturgie, aus Herders Ideen ꝛc. und mehrere der wichtigsten Briefe unserer Klassiker gewiß in hohem Grade willkommen sein, da sie vorzüglich geeignet sind, dem Stilgefühl unserer Schüler eine zweckmäßige Richtung zu geben. Somit ist den literarischen Bedürfnissen höherer Lehranstalten in durchaus einsichtsvoller Weise genügt und auch dafür gesorgt, daß durch den mitgetheilten Stoff das Zartgefühl der Jugend (besonders des weiblichen) nirgend verletzt wird.

Die biographischen Notizen, welche den Namen der einzelnen Verfasser beigegeben sind, enthalten die dem Schüler unentbehrlichen Data, die der Lehrer durch seinen Unterricht zu beleben hat. Diese Notizen und die am Schluß gegebenen systematischen Uebersichten (im 1. Theil 8, im 2. Theil 13 Seiten) ersparen dem Lehrer das Dictiren und dem Schüler das Nachschreiben. Da der Unterricht sich durchaus auf die hervorragendsten Dichter und ihre Erzeugnisse beschränken, hin und wieder aber doch auch Rücksicht auf ihre minder bedeutenden Zeitgenossen nehmen muß, so wird auf diese Weise gewiß allen billigen Ansprüchen genügt. Daß Letzteres der Fall ist, geht aus der Anerkennung hervor, welche die Arbeit sich bereits erworben, und besonders auch daraus, daß von dem ersten Theile bereits eine zweite (verbesserte und vermehrte) Auflage erschienen ist.

Endlich dürfte sich als wichtiges Hülfsmittel für eine gründliche Behandlung der Metrik noch folgende Sammlung empfehlen:

63. Auswahl deutscher Gedichte nach den nationalen metrischen Formen derselben, für höhere Schulen und weitere gebildete Kreise, von Phil. Wackernagel. 6. Ausgabe. Altenburg bei H. A. Pierer. 1872. 1 Thlr. 15 Sgr.

Sie liefert eine reiche Auswahl von Mustern für die verschiedenen Formen der Poesie, sowohl für diejenigen, welche den Dichtungen fremder Völker nachgebildet sind, als für die ursprünglich deutschen Maße. Gleichzeitig erhält der Lehrer dadurch eine geschichtliche Anordnung der Formen, in denen die deutschen Dichter zu uns gesungen haben, und eine reiche Auswahl von Proben für einen zusammenhangenden Unterricht in der Literaturgeschichte.

Wenngleich die bisher genannten Schriften schon eine ganz ansehnliche Sammlung ausmachen und somit dem Bedürfniß der meisten Lehrer genügen möchten: so irren wir uns doch wohl nicht, wenn wir annehmen, der deutsche Lehrer werde sich mit den Koryphäen unserer Literatur ganz besonders vertraut machen wollen. Es wird daher nicht unangemessen erscheinen, wenn wir seinen Blick noch auf folgende Schriften hinlenken:

64. G. E. Lessing. Sein Leben und seine Werke, von Ad. Stahr. 2 Theile. Berlin bei Guttentag. 1859. 2 Thlr.
65. Goethe's Leben von H. Viehoff. 4 Theile. Stuttgart bei Becher 1854. 3 Thlr. 20 Sgr.
66. Goethe's Leben und Schriften von G. H. Lewes, übersetzt von Frese; 2 Bde. Berlin bei Dunker. 1858. 1 Thlr.
67. Goethe aus näherem persönlichen Umgange dargestellt von Joh. Falk. Leipzig bei Brockhaus. 1836. 1 Thlr. 15 Sgr.
68. Goethe's Gedichte, erläutert und auf ihre Veranlassungen, Quellen und Vorbilder zurückgeführt, von H. Viehoff; 2 Theile: Stuttgart. Conradi. 2 Thlr.

69. Vorträge über eine Auswahl von Goethe's lyrischen Gedichten, von K. L. Kannegießer. Breslau bei Richter. 1835. 1 Thlr. 10 Sgr.
70. Vorlesungen über Goethe's Faust von Fr. Kreißig. Berlin bei Nicolai. 1866. Geb. 1 Thlr. 20 Sgr.
71. Goethe als Naturforscher und in besonderer Beziehung auf Schiller, von R. Virchow. Berlin bei Hirschwald. 1861. 12 Sgr.
72. Goethe und Schiller von K. Goedeke. Hannover bei Ehlermann. 1859. 28 Sgr.
73. Schiller's Leben für den weiteren Kreis seiner Leser, von K. Hoffmeister, ergänzt und herausgegeben von H. Viehoff. 3 Theile. Stuttgart bei Becher. 1846. 1 Thlr. 15 Sgr.
74. Schiller's Leben und Werke von E. Palleske. 2 Bde. Berlin bei Dunker. 1858. 1 Thlr.
75. Schiller's Denkwürdigkeiten und Bekenntnisse, geschrieben von ihm selbst, geordnet von Diezmann. Leipzig bei Baumgärtner. 1854. 24 Sgr.
76. Schiller im Verhältniß zum Christenthum, von R. Binder. Stuttgart bei Metzler. 1839. 20 Sgr.
77. Schillers Gedichte, erläutert und auf ihre Veranlassungen und Quellen zurückgeführt von H. Viehoff. 3 Theile. Stuttgart bei Becher. 1856. 2 Thlr.
78. Schiller-Lexikon. Erläuterndes Wörterbuch zu Schillers Dichterwerken; unter Mitwirkung von K. Goldbeck bearbeitet von L. Rudolph. 2 Bde. Berlin bei Nicolai. 1869. 3 Thlr.

In diesem Werke haben wir uns die Aufgabe gestellt, jede Frage, die dem Leser Schillerscher Poesie aufstoßen kann, zu beantworten, und das Ganze so einzurichten, daß er sich den gewünschten Aufschluß mit größter Schnelligkeit verschaffen kann. Für jedes Gedicht ist eine kurze Einleitung oder je nach Bedürfniß eine Inhaltsangabe, für jedes Drama eine längere Abhandlung gegeben, welche die Entstehungsgeschichte des Stücks, seine historische Grundlage, die Charakteristik der einzelnen Personen, den Gang der Handlung, die Idee des Stückes und die Würdigung der Beurtheilungen enthält, die es von den bedeutenderen Kritikern erfahren. Außerdem aber ist jede Einzelheit, die einer Erläuterung bedürftig ist, herausgehoben und der nöthige Nachweis darüber geliefert worden. Durch die alphabetische Anordnung wird das Auffinden des Verlangten wesentlich erleichtert. Die Fassung ist eine populäre, die ganze Darstellung so gehalten, daß das Werk auch der Jugend ohne Bedenken in die Hände gegeben werden kann.

III.

Ueberblick über die Geschichte der Methodik des deutschen Sprachunterrichts.

In der vorangegangenen Betrachtung haben wir bereits bei jedem einzelnen Zweige des Unterrichts in der Muttersprache einige Blicke auf die geschichtliche Entwickelung seiner Methode gethan. Es war dies nöthig, um zu zeigen, wie die von der Gegenwart befolgten Principien nach und nach zur Geltung gelangt sind. Auch hoffen wir, der Leser werde sich für seine praktische Thätigkeit eine bestimmte Ansicht gebildet und den festen Entschluß gefaßt haben, nicht nur in den Pfaden der besseren Methodiker zu wandeln, sondern auch an seinem Theile für die

Fortentwickelung einer vernünftigen Unterrichtsweise thätig zu sein. Da aber selbst die beste Frucht ihre Nahrung nicht anders als aus der Wurzel bezieht, so wird es für ihn eben so nothwendig als belehrend sein, noch einen kurzen Rückblick auf die geschichtliche Entwickelung der Methodik des deutschen Sprachunterrichts im Ganzen zu thun.

Auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst begegnen wir dem Gegensatz zwischen Theorie und Praxis. Aber wenn auch Gegensätze, so schließen beide einander doch nicht aus. Indessen gehen sie auch nicht ohne weiteres Hand in Hand, sondern sie müssen erst in ein Verhältniß der Versöhnung zu einander gebracht werden. Besonders ist dies nöthig, wenn von Methodik die Rede sein soll; denn jede von beiden hat ihre historische, wie auch ihre logische Berechtigung.

Die Theorie dringt auf geregeltes, zusammenhängendes, also wissenschaftliches Erkennen; ihr kommt es darauf an, die Sache, um die es sich handelt, mit dem Verstande zu beherrschen, sie schließlich im Kopfe zu haben.

Die Praxis arbeitet auf Fertigkeiten hin, weil das Leben dieselben fordert. Das Können ist ihr die Hauptsache, das Wissen aber nur insoweit von Werth, als es die Fertigkeit erhöht.

Die Praxis ist überall älter als die Theorie; zu jener nöthigen uns die Verhältnisse des Lebens, zu dieser fordert uns unser Nachdenken auf. Von Natur sind wir nur rasch zur That; das Denken folgt langsam hinterdrein.

Auch auf dem Gebiete der Sprache ist der Mensch zunächst zum mündlichen und später auch zum schriftlichen Ausdruck seiner Gedanken, also zum Können genöthigt; als denkender Geist aber ist er auch geneigt, gewisse Erscheinungen unbeschadet ihrer Mannigfaltigkeit unter eine Einheit zu bringen, in dieser das Gesetz zu erkennen und sich daraus eine Regel für die Praxis zu bilden. Die Theorie entwickelt sich also aus der Praxis, strebt aber freilich auch wieder zur Praxis hin. Von einem Sprachkundigen verlangt man beides. Besitzt er Virtuosität in der Praxis, so ist er ein Sprachkünstler; besitzt er Virtuosität in der Theorie, so ist er ein Sprachgelehrter. Der Lehrer hat für sich und seine Schüler nach beiden Richtungen hin thätig zu sein, doch so, daß er keine der anderen vorzieht. Je mehr er beiden gleichmäßig gerecht zu werden sucht, desto vollkommener wird sein Unterricht sein.

Fassen wir nun die Entwickelungsgeschichte der Methodik des deutschen Sprachunterrichts näher ins Auge.

Jahrhunderte lang war in unserm Vaterlande nicht das Deutsche, sondern das Lateinische die Sprache der gelehrten Stände; natürlich wurde nun auch letzteres vorzugsweise in den Schulen gepflegt. Der Grund davon lag in der mangelhaften Ausbildung unserer Muttersprache; denn Luther war ja eigentlich der erste, welcher das Neuhochdeutsche zur Schriftsprache erhob. Daß er es nicht geschaffen, haben wir bereits oben gesehen. Er fand es in den Städten vor, wo er, nachdem er seiner Klosterhalle den Rücken gekehrt, als echter Volksmann die Straßen, die Märkte und die Versammlungen aufsuchte und dem Volke selber die Laute, die Töne, die Worte und die Satzverbindungen ablauschte. Sagt er doch selbst: „Es lernt jedermann Deutsch gar viel besser aus der mündlichen Rede im Hause und auf dem Markte, denn aus Büchern.“ Die Sprache also, die er in dem Volke vorfand, benutzte er in seinen

Schriften, jedoch so, daß er zu sichten, die Spreu von dem Weizen zu sondern verstand. Die feinere Sprache der besseren Stände wurde auf diese Weise weiter ausgebildet, veredelt und durch Luthers viel gelesene Schriften allgemein verbreitet.

Daß die deutsche Sprache auch für die Schule zu verwerthen sei, war seine Meinung nicht, denn er sagt: „Die Schulmeister sollen Fleiß anwenden, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch." In den Schulen der Reformatoren finden wir daher keineswegs das Deutsche als Unterrichtssprache. Die Schüler durften nicht einmal in ihrer Muttersprache mit einander reden, und Schreibunterricht wurde nur als Privatlection gegen besonderes Honorar ertheilt. Der Gebrauch des Deutschen beschränkte sich somit auf ein Minimum. Die Kleinen lernten den deutschen Katechismus, einige Bibelsprüche, deutsche Lieder, bekamen später ein deutsches Dictat zum Uebersetzen in das Lateinische, und wurden veranlaßt, deutsche Predigten zu hören. Eine „deutsche Grammatica" war zwar bereits 1531 von Valentin Ickelsamer herausgegeben worden, daß sie aber irgendwo in den Schulen Eingang gefunden, davon ist nichts bekannt. Erst zu Anfange des 17. Jahrhunderts traten einige Schulmänner, wie Wolfgang Ratich und Amos Comenius, als Kämpfer für die Ansicht auf, daß man sich des Deutschen als Unterrichtssprache bedienen müsse, aber mit so geringem Erfolge, daß wieder mehr als ein Jahrhundert verging, ehe sich die Lehrer zu dieser Neuerung entschließen konnten. Mit dem Anfange des 18. Jahrhunderts jedoch brach eine neue Zeit an. Gottsched behandelte die deutsche Sprache, der es immer noch an Selbständigkeit und Reinheit gebrach, wissenschaftlich, in Folge dessen er, wenigstens bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen als erste Autorität galt. Dies blieb nicht ohne Einfluß auf die Praxis der Volksschule, die man seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, im Gegensatz zu den älteren lateinischen Schulen, die deutsche Schule nannte. So hieß sie, weil keine fremde Sprache gelehrt, alles Uebrige aber deutsch gelernt werden mußte. Nur von dem Unterricht im Deutschen selbst war nicht die Rede; höchstens daß man Deutsch las und schrieb und Uebungen im Deutschen vornahm. Zu diesem Zweck wurde dann auch wohl etwas von den Wortarten beigebracht, jedoch nur als äußerliche Nomenclatur. Um ein Eindringen in das Verständniß grammatischer Verhältnisse handelte es sich dabei nicht, und von eigenem Gedankenausdruck in der Muttersprache waren kaum dürftige Anfänge zu bemerken.

Erst die Philantropen, deren Hauptbestreben dahin ging, die Jugend für das Leben auszubilden, gelangten zu der Einsicht, daß die Schüler, wenn sie das Hochdeutsche sprechen und schreiben sollten, es nothwendig auch verstehen müßten. Diesem praktischen Zwecke gemäß richteten sie ihren Unterricht ein. Eben so war die Rochowsche Schule bemüht, die Sprachübungen mit Denkübungen an sinnlichen Gegenständen, wie an Wörtern und Wortfamilien zu verbinden. Die allerdings immer noch mehr oder weniger abstracten Verstandesübungen wurden wirkliche Sprechübungen, und die Kinder lernten sich in vollständigen Sätzen ausdrücken. Einen Schritt weiter ging die Pestalozzische Schule, indem sie das Princip der Anschauung auch für den deutschen Sprachunterricht als maßgebend erklärte und praktische Uebungen an Gegenständen des

Schulzimmers, an Bildern, am menschlichen Körper, wie an Naturerscheinungen und menschlichen Thätigkeiten anstellen ließ. Aber im Zusammenhange wurde die Grammatik nirgend gelehrt.

Als jedoch zu Ende des vorigen Jahrhunderts Adelung mit seinem großen Wörterbuche und seiner „deutschen Sprachlehre für Schulen" auftrat, begann man unserer Muttersprache eine große Aufmerksamkeit zuzuwenden, und zwar drang sie, besonders durch Wilmsens Bemühungen, zuerst in die Volksschule ein. Daß der Zweck dabei zunächst ein praktischer war, ist natürlich nicht zu tadeln. Sprechen lernt man eben, wie Luther ganz richtig sagt, am besten auf dem Markte des Lebens. Hier vernehmen wir die Sprache unserer Landsleute, wie sie im öffentlichen Verkehr, im Hause und in der Gesellschaft erklingt. Nur ist das so Erlernte noch unvollkommen, denn mit dem Sprechen hat man noch nicht schreiben gelernt. Die Schriftsprache ist eine andere als die gewöhnliche Umgangssprache. An jemanden, welcher schreibt, macht man höhere Anforderungen; er soll auf die Wahl seiner Ausdrücke mehr Sorgsamkeit verwenden, in den Redewendungen, deren er sich bedient, mehr Sicherheit und Gewandtheit entwickeln. Und selbst, wenn er populär schreibt, darf er hierauf nicht verzichten. Die ursprüngliche Methode mußte also einen Schritt weiter gehen; sie mußte auf Mittel sinnen, die Umgangssprache in die Schriftsprache zu verwandeln. Auch dies hätte sich auf praktischem Wege bewirken lassen, wenn nur eine klassische Literatur in hochdeutscher Sprache vorhanden gewesen wäre; man hätte die Werke der besten Schriftsteller lesen und einfach nachahmen lassen können. Aber Luthers Bibelübersetzung war fast das einzige in Prosa geschriebene Werk; und so viel sie auch mittelbar gewirkt, zu unmittelbarer Nachahmung schien das, was man als ein Heiligthum verehrte, doch nicht geeignet zu sein.

So blieb denn kein anderes Mittel übrig als das, welches sich zufolge der historischen Entwickelung unserer höheren Schulen als das nächste darbot. Man schloß sich an das Studium der alten Sprachen, besonders der lateinischen an; man lehrte und lernte das Deutsche durch das Lateinische. Bei dem Uebersetzen war man natürlich genöthigt, die Muttersprache den Formen und Wendungen der fremden anzupassen, und so entstanden denn die verschiedenen deutschen Grammatiken, die alle nach dem Muster der lateinischen abgefaßt waren. Man begann mit der Formenlehre, in welcher Declinationen, Comparationen und Conjugationen die Hauptrolle spielten; das deutsche Hauptwort wie das Zeitwort wurden nach Art der lateinischen Paradigmen für Substantiva und Verba in die alte bekannte Schablone eingezwängt; Regeln über die Rection der Eigenschafts-, Zeit- und Verhältnißwörter, womöglich nach Art der lateinischen Genusregeln in rhythmischer Form, wurden auswendig gelernt; und schließlich wurde ein kurzer Abschnitt über die Satzlehre als Anhang gegeben, der aber wirklich wie etwas rein Nebensächliches erschien. So ging es fort von Adelung und Moritz bis Heinsius und Heyse, welche beiden noch in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts in höchstem Ansehen standen.

Nach diesen Grammatiken wurde natürlich auch unterrichtet und zwar in der Weise, wie wir es oben (S. 232) angedeutet haben. Daß die angewendete Methode fast gar keine, oder doch nur sehr spärliche

Früchte brachte, ist leicht erklärlich; nichtsdestoweniger wurde sie von Philologen mit Consequenz befolgt und hartnäckig vertheidigt. Als nun aber die seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts entstandenen Werke der Literatur, deren Stil alles bisher Dagewesene in den Schatten stellte, die ganze gebildete Welt mit Bewunderung erfüllte, da wurden auch die Lehrer der Jugend mit fortgerissen. Wer nur irgend die Feder zu führen verstand, fühlte sich veranlaßt, dem Zopfsystem eines barocken Kanzeleistils Lebewohl zu sagen und sich einer edleren und geschmackvolleren Darstellungsweise zu befleißigen; mit einem Worte, man war bemüht, die guten Muster nachzuahmen. Was Schriftsteller und Lehrer für sich thaten, blieb nicht ohne Erfolg und wurde alsbald auch bei den Schülern angewendet; man suchte das Heil in der correctionellen Methode. An musterhaften Beispielen brachte man ihnen das Bessere zur Anschauung, fehlerhafte wurden ihnen zu Warnung vorgeführt. Auf dem Gebiete der Grammatik, der Stilistik und der Rhetorik wurde auf diese Weise verfahren; es war wenigstens ein Fortschritt zum Besseren. Aber die Methode war doch immer eine einseitige. Man war zwar von der Anschauung ausgegangen, aber man war auch bei derselben stehen geblieben. Bis zur Entwickelung war man nicht vorgedrungen. Das Heer der Regeln, welches dem Gedächtniß des Schülers eingeprägt werden sollte, war nicht zu bewältigen, eine Uebersicht also nicht zu erzielen. Vieles blieb reiner Mechanismus, der den denkenden Geist nicht befriedigen konnte; kurz, die Methode war noch keine naturgemäße, und die Lehrer darum eben so geplagt wie die Schüler. Da erschien als Retterin die Geschichte. Sie, die allezeit die beste Lehrmeisterin der Völker gewesen ist, hat auch nie versäumt, ihren belebenden Einfluß auf Wissenschaft und Unterricht zu üben.

Schon zu Anfang dieses Jahrhunderts versenkte man sich in die Herrlichkeiten einer vergangenen Zeit; man studirte deutsche Art und Kunst, und was die stille Neigung Einzelner begonnen, das vollendete nach den Freiheitskriegen der Patriotismus. Dem französischen Wesen gründlich abhold, wandte man sich nach dem Vorgange der Gebrüder Grimm mit größerem Ernste auch der deutschen Sprache zu. Da ihr durch die historischen Forschungen jetzt nicht nur eine festere Grundlage, sondern auch ein weiterer Umfang, und mit demselben ein tieferer Gehalt gegeben war, so konnte man die lateinische Zwangsjacke abwerfen, und sich mit dem freudigen Bewußtsein muthvoll errungener Selbständigkeit auch in seiner Sprache auf rein heimathlichem Boden bewegen. Mit Eifer wurde jetzt nicht nur von Gelehrten, wie Benecke, Lachmann, Graff, Maßmann, Wackernagel und anderen, sondern auch in höheren Schulanstalten das Alt- und Mittelhochdeutsche getrieben und hierdurch die Kenntniß des Neuhochdeutschen gefördert.

Fast gleichzeitig mit der historischen Schule, deren Fortschreiten die fremde Zwangsherrschaft weder hatte unterdrücken noch lähmen können, bildete sich in der Frankfurter Gesellschaft für deutsche Sprache eine neue Schule, als deren Begründer und Führer H e r l i n g und B e c k e r zu betrachten sind, zwei hervorragende Sprachforscher, von denen der erste mehr die logische, der zweite mehr die physiologisch-organische Seite unserer Muttersprache ausbildete. Mit dem Auftreten dieser Männer blieb von dem Muster der nach lateinischem Zuschnitt verfaßten Gram-

matiken keine Spur übrig. Man fing jetzt mit der Satzlehre an, stellte die Betrachtung des Satzes sogar in den Vordergrund, und hiermit war die Bahn zu allen den Veränderungen und Verbesserungen gebrochen, welche die Volksschule längst angestrebt hatte. Denn während die gelehrten Sprachforscher auf ihre Weise die Theorie förderten, hatten Pestalozzis Schüler und Anhänger der Praxis wesentliche Dienste geleistet. Denzel, Harnisch, Scholz und Graßmann hatten durch ihre methodischen Schriften für die Behandlung des Sprachunterrichts eine neue Bahn gebrochen. In den Seminarien wurde endlich der Gebrauch der lateinisch-deutschen Grammatiken von Heinsius, Heyse ꝛc. verlassen; und alsbald folgten nicht nur die Volksschulen, sondern auch die Lehrer höherer Anstalten fühlten sich veranlaßt, die neu geebneten Bahnen zu betreten. Herlings und Beckers Schriften wurden bald ein Vorbild für viele Grammatiken, Lehr- und Uebungsbücher; ja selbst für die Volksschule suchten Männer wie Honcamp und Wurst das Beckersche System in leicht faßlicher Weise darzustellen. In dieser Beziehung war Wurst allerdings zu weit gegangen und fand auch bald seine Gegner in der besonders durch Günther, Hülsmann und Wackernagel vertretenen mystisch-romantischen Schule, wie er denn auch von Mager, wenngleich aus anderen Gründen, energisch bekämpft wurde. Honcamp wußte sich durch Umarbeitungen und Verbesserungen zwar länger zu behaupten, indeß sind jetzt beide als beseitigt anzusehen.

Neben den beiden genannten Schulen wissenschaftlicher Sprachforscher ist noch auf die durch Steinthal so geistvoll weiter gebildeten Bestrebungen Wilhelm von Humboldts hinzuweisen, der die Beziehungen der Sprache zum Wesen des menschlichen Geistes, insonderheit auch die der deutschen Sprache zum deutschen Volksgeist zu entdecken und darzustellen sucht. Seine Schrift: „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts" hat auf dem Gebiete der neueren Sprachforschung, wie bekannt, Epoche gemacht. Die von ihm eingeschlagene Richtung kann man als die psychologisch-nationale Sprachforschung bezeichnen, ein Studium, das noch in den Anfängen begriffen ist, und dessen Fortsetzung für die Entwickelung der Nationalbildung gewiß nicht ohne Bedeutung sein wird. Die Sprache ist einmal der natürliche Ausdruck des Volksgeistes, und besonders zeichnet sich unsere Muttersprache durch geistige Erfassung der einzelnen Vorstellungen, wie durch sinnige Verknüpfung der verschiedenen Beziehungen aus. Unbefangenheit und Bescheidenheit, Klarheit und Offenheit, Tiefe und Innerlichkeit sind Vorzüge, wie wir sie in anderen Sprachen in demselben Maße nicht wiederfinden; sie ist somit ein Erzeugniß, in welchem der ganze sittliche Adel unseres Volksgeistes zum Ausdruck gelangt. Wer das erkennt, wird bei seinem Unterrichte nicht nur den Gesichtskreis seiner Schüler erweitern, sondern vermittelst der Sprache auch eine ethische Wirkung auszuüben suchen.

Diese kurz dargestellten Richtungen der älteren und der jüngsten Vergangenheit haben auf den gegenwärtigen Zustand der Methodik des deutschen Sprachunterrichts bestimmend eingewirkt. Keine von ihnen enthält die ganze Wahrheit, so daß ihr die Alleinherrschaft einzuräumen wäre; aber es ist auch keine unter ihnen, in der nicht etwas Wahres läge, das wenigstens unsere Beachtung verdiente. Das könnte nun freilich Manchen

veranlassen, aus jeder der vorhandenen Richtungen das auszuwählen, was ihm am meisten zusagt; die einzelnen Bruchstücke zusammenzuwerfen und sich aus ihnen ein neues Gebäude aufzuführen. Daß solcher Eklekticismus aber leicht auf Irrwege führt und oft in die auffallendsten Widersprüche verwickeln kann, wird jeder wissen, der es damit versucht hat. Dem praktischen Lehrer hilft weiter nichts, als die Bedürfnisse seiner Schüler zu erforschen, demnächst aber mit methodischem Geiste an die Ordnung und Gliederung des dargebotenen Materials zu gehen.

Es giebt manche vorzügliche Arbeiten auf dem Gebiete der Methodik des Sprachunterrichts, aber es giebt auch einen Streit der Meinungen über diesen Gegenstand. Hierin liegt der Grund der Confusion in den Köpfen vieler Lehrer, die den Kindern natürlich keinen Segen bringen kann. Eigensinn auf der einen und Bequemlichkeitsliebe auf der anderen Seite sind schuld daran, daß so häufig nicht das geschieht, was nach den Forderungen einer rationellen Pädagogik geschehen sollte. Die Lehrer an höheren Schulen wollten lange Zeit von dem deutschen Sprachunterrichte gar nichts wissen und meinten, was die Knaben in dieser Beziehung brauchten, das lernten sie an den klassischen Sprachen von selbst. Ja, noch jetzt giebt es Gymnasien, in denen bis Tertia kein einziger deutscher Aufsatz gemacht wird, so daß zwölf- bis dreizehnjährige Knaben in dieser Beziehung gegen ihre zehnjährigen Schwestern oft auffallend zurück sind. Durch das schriftliche Uebersetzen aus dem Lateinischen sollen sie das Deutsche ohne weitere Anleitung lernen. Nun ja, mit der Zeit lernen sie es wohl, aber es ist auch danach. Ein gewisser color latinus mag ihren schriftlichen Darstellungen anzumerken sein, aber von deutschem Geist und Odem sind sie nicht durchweht. Andere, die wirklich etwas Deutsch lehren, legen eine nach Art der lateinischen Grammatiken abgefaßte Sprachlehre zu Grunde und lassen die Regeln derselben, sammt den hinzugefügten Beispielen dem Gedächtniß einprägen. Einen inneren Gewinn haben die Knaben davon nicht; sie lernen bloß auswendig, und das Wenige, was sie davon behalten, ist Gedächtnißkram. — Noch Andere, welche die Nutzlosigkeit dieses Einpfropfungssystems einsehen, werfen die ganze deutsche Grammatik über Bord und lassen bloß Aufsätze machen, begnügen sich hierauf mit der Correctur und mit den unvermeidlichen Bemerkungen über Orthographie, Interpunction und sogenannten guten Stil, überlassen aber im Uebrigen die Schüler ihrem Schicksale. — Diejenigen, welche den Werth der Beckerschen Ansichten kennen und schätzen gelernt haben, schicken vielleicht eine ausführliche Satzlehre voran, worauf sie in den oberen Klassen einen systematischen Vortrag über Rhetorik und Poetik folgen lassen. Und wer sich mit besonderem Interesse den sogenannten germanistischen Studien gewidmet hat, basirt seinen ganzen Unterricht auf das Alt- und Mittelhochdeutsche und bemüht sich, seine Schüler in die betreffende Literatur einzuführen.

Es hat dies Alles natürlich seinen Werth, aber doch nur einen relativen. Von einer Methodik, die den Anforderungen der Gegenwart entspräche, ist bei allen diesen Bestrebungen nicht die Rede. Unsere Zeit verlangt durchaus, daß der Lehrer mit seinen Schülern in lebendige Wechselbeziehung trete, daß er sie zum Beobachten, zum Untersuchen, zum Auffinden der Wahrheiten anleite, mit einem Worte, aus ihnen heraus entwickele, was sich nur irgend entwickeln läßt. Das geht bei

der deutschen Sprache, die die Kinder als unverlierbares Eigenthum besitzen, leichter als bei jedem anderen Gegenstande. Daß die Arbeit an sich keine leichte ist; daß man stets anregen, aufmuntern, ermuthigen, ja antreiben muß, das ist richtig, aber keine Entschuldigung. Eine Klasse mit einer Schaar von lernbegierigen Schülern ist kein Erholungsraum, ein Lehramt ist kein Ruheposten. Unser ganzes öffentliches Leben ist Thätigkeit; darum sei auch die Arbeit, die wir Lehrer in unsern stillen Mauern vollziehen, nichts anderes als Leben, wahrhaft geistiges Leben, das sich als Selbstthätigkeit äußert und zur Selbständigkeit führt.

So viel aber steht fest. Die Abneigung gegen den abstracten Sprachunterricht ist immer allgemeiner geworden. Pestalozzis Princip der Anschauung ist siegreich durchgedrungen; Diesterwegs Dringen auf naturgemäßes Verfahren, auf Entwickelung der Sprachgesetze aus den concreten Erscheinungen und auf Selbstthätigkeit der Schüler erfreut sich einer allgemeinen Anerkennung, und im Großen und Ganzen befindet sich die Methodik des Unterrichts in der Muttersprache auf einer Bahn, welche Lehrer und Schüler innerlich befriedigt.

Die Hauptgrundsätze, über welche die meisten Methodiker in Betreff des Elementarunterrichts sich gegenwärtig geeinigt haben, sind folgende:

1) Halte auf lautes, deutliches und richtiges Sprechen und suche dasselbe überall zu fördern.

2) Sorge dafür, daß die Kinder das Gesprochene und Gelesene zunächst ohne Hülfe der Grammatik verstehen.

3) Betrachte die schriftlichen Uebungen nur als Folge und Prüfstein voraufgegangener mündlicher Belehrung, bei welcher das Nothwendigste aus der Grammatik heranzuziehen ist.

4) Alles Grammatische ist auf dem Wege der Anschauung aus vorgelegten Beispielen zu entwickeln. Die Probe, ob der Unterricht gefruchtet, ist an geeigneten Lesestücken anzustellen. Die Grammatik ist hierbei nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Verstehen und Können zu betrachten.

5) Orthographie und Interpunction sind zunächst durch Anschauung, dann aber auch so zu lehren, daß der Verstand dabei thätig ist. Auge, Ohr und Ueberlegung müssen gleichmäßig in Anspruch genommen werden.

6) Das Lesebuch bildet den eigentlichen Kern- und Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichts, obwohl es nicht als ausschließliches Hülfsmittel für alle einzelnen Belehrungen zu betrachten, sondern, wo es nur irgend möglich, die analytische Methode in Anwendung zu bringen ist.

Auch für den höheren Unterricht befolgt man, unter der Voraussetzung, daß das Leben in Verbindung mit dem voraufgegangenen Elementarunterricht den Schülern einige Fertigkeit im Sprechen, so wie Sicherheit im orthographischen Schreiben angeeignet habe, etwa folgende Grundsätze:

1) Jede Unterweisung hat zunächst einen praktischen Zweck zu verfolgen; es ist auf genaues Verstehen, auf correctes Sprechen und auf sprachrichtiges Schreiben zu halten.

2) Die klassische deutsche Schriftsprache wird den Schülern in guten Musterstücken vorgeführt, welche die Lesebücher aller Unterrichtsstufen darbieten müssen; in den oberen Klassen sind ganze Werke deutscher Klassiker zu lesen.

3) Diese Musterstücke werden zugleich zur Erläuterung der Belehrungen über Grammatik, Stil und Literatur, sowohl in Prosa als Poesie, benutzt.

4) Jedes grammatische Gesetz ist aus zweckmäßig ausgewählten Beispielen oder aus passenden Lesestücken zu entwickeln und zwar so, daß die Schüler es unter Anleitung des Lehrers selber finden und aufstellen. Die Benutzung eines logisch geordneten Leitfadens darf nur dazu dienen, die Kenntniß und Uebersicht des Systems zu erleichtern. Das methodische Verfahren beginnt jederzeit mit dem Analysiren, kann aber später in die synthetische Methode übergehen. Auf den unteren Stufen ist überall das Material zu sammeln und in angemessener Weise zu gruppiren, damit auf den höheren Stufen die Aufstellung des Systems erfolgen kann. Dieses selbst bildet stets den Schlußstein des Unterrichts, nicht das Fundament, das eben nur aus Bausteinen bestehen kann.

5) Schriftliche Arbeiten (Aufsätze) sind auch in höheren Lehranstalten auf allen Unterrichtsstufen ein unerlaßliches Uebungs- und Bildungsmittel des jugendlichen Geistes. Sie beginnen mit der Nachbildung von Musterstücken, werden später durch Besprechung der Stoffe in angemessener Weise vorbereitet, und schließen mit Andeutungen über die Art der Ausführung, welche dem Schüler nach Maßgabe der erlangten Kräfte anheimzugeben ist. Bei der Beurtheilung der schriftlichen Arbeiten ist die oben angeführte correctionelle Methode am Platze.

6) Wo neben der Muttersprache eine fremde gelehrt wird, kann diese als Stütze herangezogen werden, sobald sich Gelegenheit zu Vergleichen bietet. Wirkliche Grundlage des deutschen Unterrichts darf die fremde nicht sein; in Betreff der Sprache müssen wir uns daran gewöhnen, auf eigenen Füßen zu stehen. Wie keine fremde Nation uns in irgend einer Beziehung Gesetze vorzuschreiben hat, so haben wir uns auch in unserer Sprache das Recht der freien Selbstbestimmung zu wahren.

7) Auf den höheren Stufen sind die Schüler mit den Gesetzen der Poesie und der Rhetorik bekannt zu machen, doch so, daß sie ihnen an zweckmäßig ausgewählten Musterbeispielen deutscher Klassiker zur Anschauung gebracht werden. Anleitung zu selbständigen metrischen Versuchen wird erst da zu geben sein, wo den übrigen nothwendigen Dingen völlig Genüge geschehen ist.

8) Auf der höchsten Stufe kann man die herangereiften jungen Leute mit den älteren Formen der Sprache, so wie mit den hervorragendsten Erzeugnissen jener Epoche bekannt machen, worauf ein Ueberblick über die gesammte deutsche Nationalliteratur, angeschlossen an klassische Proben aus allen Zeitaltern, geeignet sein wird, das aufgeführte Gebäude zu krönen.

Ausführlicheres über diesen Gegenstand gewährt eine kleine, nur 36 Seiten umfassende, aber sehr lehrreiche Schrift:

79. Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation; von Th. Thrämer. Leipzig bei Hartmann. 1848.

Wer sich noch gründlicher zu belehren wünscht, dem empfehlen wir:

80. Geschichte der germanischen Philologie vorzugsweise in Deutschland von Rudolf v. Raumer. München bei Oldenbourg. 1870. 3 Thlr. 6 Sgr.

Schluß.

Wir sind fertig und erwarten das Urtheil des Lesers, nicht des „Fertigen", dem doch nichts recht zu machen ist, sondern des „Werdenden", der noch des Rathes bedarf; aber auch nur des Rathes! Viele ins Einzelne gehende Vorschriften zu geben, war nicht unsere Absicht; wir wollten nicht für zukünftige Präceptoren schreiben. Aber den Lehrer mit dem Geiste vertraut zu machen, in welchem er zu wirken hat, dazu fühlten wir uns verpflichtet. Wer als Lehrer der Muttersprache etwas leisten will, darf sich nicht nach handwerksmäßigen Kunstgriffen umsehen, durch deren pünktliche Anwendung er sich den Ruf eines geschickten Arbeiters erwerben kann. Wichtiger ist es, sein Gemüth mit der ganzen und vollen Begeisterung des Künstlers zu erfüllen, der sich von dem Bewußtsein getragen fühlt, daß er eine ideale Aufgabe zu lösen hat. Menschen zu bilden, das ist sein hehrer Beruf. Dazu aber bedarf es einer Kraft des Geistes, die nicht nur das gesammte Gebiet unserer Sprache beherrscht, sondern die auch der Jugend zu imponiren versteht. Nur ein charaktervoller Mann kann den Keim zu künftiger Charakterbildung legen, und hierauf vor Allem kommt es an. Wer der Sprache nicht mächtig ist; wer in der mündlichen, wie in der schriftlichen Darstellung, statt Gedanken zu entwickeln, nach Worten ringt, der eignet sich nicht zum Lehrer der deutschen Sprache. Einem Stümper darf man diesen Unterricht nicht anvertrauen; er verlangt einen vielseitig gebildeten, einen gewandten Mann. Auch die Gelehrsamkeit thut es nicht. Die Summe des Wissens macht nirgend den Pädagogen, am wenigsten in der Muttersprache. Wer aber methodisches Geschick besitzt, eine gute Schulzucht hält und dabei des lebendigen Wortes Meister ist: der wird auf diesem Gebiete etwas leisten und sich auf lange Jahre hinaus der innigsten Dankbarkeit seiner Schüler zu erfreuen haben.

Der Unterricht in der Muttersprache ist der schwierigste und wichtigste und sollte deshalb in allen deutschen Schulen der erste sein. In keinem andern Gegenstande kann der Lehrer von seiner Gesammtbildung einen so ausgiebigen Gebrauch machen, kann sein Gesammtcharakter so zu voller Geltung gelangen als gerade hier. Und fragen wir unsere großen Staatsmänner, die Deutschland zu der Höhe seines Ruhmes emporgehoben, was sie eigentlich begeistert, was sie zu muthiger That getrieben: die hohen und erhabenen Ideen, die wir in unserer Muttersprache niedergelegt finden; die Gewalt der deutschen Rede, die in den schönsten Jahren ihres Lebens an ihr Ohr und in ihr Herz gedrungen, diese Mächte sind es, an denen sie sich gebildet haben; die deutsche Sprachmutter hat sie mit ihrem Herzblute genährt. Wem also die Ehre zu Theil wird, die deutsche Jugend in ihrer Muttersprache zu unterrichten, der sei erfüllt von der hohen Würde seines Berufes. Das edelste Gut der Nation ist in seine Hände gelegt, und dieses Heiligthum unseres Volkes gewissenhaft zu hüten, das ist ein unsterbliches Verdienst.

V.

Der Unterricht im Rechnen.

Von

A. Böhme,
Seminarlehrer in Berlin.

Der Unterricht im Rechnen.

Mir ist für die neue Auflage des Wegweisers ein Gegenstand zugewiesen, den in den früheren der Meister Diesterweg selbst bearbeitet hatte. Wenn irgend wo, so war er auf dem Gebiete der Methode des Rechnens ein Muster; mir wird er immer als ein solches vorschweben; gäbe ich aber den Aufsatz wieder, wie er aus seiner Feder geflossen, dann würde ich nicht nach seinem Sinne handeln. Niemandem stand das Dogma von der Fortentwicklung höher, als ihm; insbesondere forderte er solche auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik; freudig erkannte er an, was Andere Vortheilhafteres, Praktischeres lieferten. Ich fühle mich daher verpflichtet, dem Aufsatze des Meisters dasjenige hinzuzufügen, was, nach meiner individuellen Ueberzeugung, in zwei Decennien Vortheilhafteres erreicht ist; ich werde Manches fortlassen, was, als selbstverständlich, jetzt nicht mehr gesagt zu werden braucht; ich werde mich bemühen, Einzelnes kürzer zu fassen, um für nöthig werdende Ergänzungen Raum zu gewinnen. Um auch äußerlich das aus des Meisters Feder Stammende sofort erkennbar werden zu lassen, wird dies in „„. . .““ gesetzt werden.

---

1) **Bildung der Zahl.** „„Fassen wir die mehreren Gegenständen der äußeren oder inneren Welt gemeinsamen Merkmale zu einer Gesammtvorstellung zusammen, so bilden wir selbstthätig die denselben zukommende höhere oder übergeordnete allgemeine Vorstellung, einen Begriff. Nehmen wir aber an einem Gegenstande ein Merkmal auf (welches auch ein Begriff sein kann), und beobachten, ob dasselbe mehreren und wie vielen Gegenständen zukomme, so bilden wir die Vorstellung von der Zahl dieser Dinge. Diese Thätigkeit unsers Geistes heißt zählen. Bei der Begriffbildung suchen wir daher die Einheit, unter der die Gegenstände, die unter demselben stehen, zu fassen sind; bei der Zahlbildung dagegen setzen wir eine Einheit und suchen die Mehrheit. Dort steigen wir von der gegebenen Vielheit zur Einheit auf; hier bestimmen wir die Mehrheit der Einheiten, welchen dasselbe Merkmal, das als Grundeinheit gilt, zukommt.

Das Zählen der Dinge besteht daher in der Angabe, wie viele Dinge einer Art vorhanden sind, oder in gewöhnlichem Sprachausdruck: Zählen heißt, die Menge der gleichartigen Dinge einer Art angeben. Nur gleich-

artige Dinge können zusammengezählt werden, weil sich das Zusammenzählen auf das gemeinsame Merkmal, die Grundeinheit, bezieht; die (übrigen) Verschiedenheiten der Dinge, welche gezählt werden, bleiben dabei außer Betracht oder übersieht man. Natürlich kann jedes Ding von so vielen Merkmalen, als ihm zukommen, aufgefaßt und mit allen den Dingen, welchen eins dieser Merkmale gemeinsam ist, zusammengezählt oder unter dieselbe Merkmalseinheit gestellt werden. Ein Eichenblatt kann z. B. als ein Eichenblatt, als ein Blatt, als ein grünes, als ein eßbares, als ein organisches Ding, als ein Ding schlechthin aufgefaßt werden.

Ein jedes Ding bildet für sich eine Einheit. Diese Vorstellung der Einheit entsteht aber nur im Verhältniß zu einer Mehrheit oder Vielheit. Einheit und Mehrheit werden immer zusammengedacht, oder stehen in nothwendiger Beziehung zu einander. Die eine Vorstellung ist nicht ohne die andere; mit der einen ist die andere gesetzt oder gegeben.

Da die Zahl die Vorstellung von der Mehrheit gleichartiger oder als gleichartig gedachter Dinge ist, so daß sie durch die Wiederholung der Einheit entsteht, so setzt also jede Zahlvorstellung die Vorstellung der Einheit voraus, und sie selbst ist in der Zeit entstanden, ohne jedoch selbst eine Zeitvorstellung zu sein. Sie entsteht durch ein allmähliges Nacheinandersetzen derselben Einheit, aber sie ist nicht dieses reine Nacheinander, welches die Zeit ist. So mannigfach die Merkmale der Dinge sind, so mannigfach sind die Einheiten, unter die sie gestellt werden. Diese Einheiten sind entweder konkrete Merkmale, weil sie an den einzelnen Dingen haften, oder von ihnen abstrahirte Merkmale, also immer doch konkret-abstrakt, niemals rein-abstrakt. Diese Merkmale geben den Namen der Zahl her, z. B. zehn Bäume = zehn mal ein Baum; zehn organisirte Dinge = zehn mal ein organisirtes Ding 2c. Abstrahirt man aber auch von diesem Namen, so bleibt die abstrakte Vorstellung der Eins übrig. Die Eins ist (abgesehen davon, daß auch die Ziffer 1 wohl die Eins heißt) daher die abstrakte Einheit.""

2) „„Diese Bemerkungen führen uns auf die Arten der Zahlvorstellungen, Zahlgrößen oder Zahlen schlechthin.

Wie sie von der sinnlichen, äußeren oder inneren, Anschauung aufgefaßt werden, sind sie konkrete Zahlen, z. B. zwei Blumen, Münzen, Dinge 2c., auch benannte genannt. Nehmen wir ihnen diese Namen und beziehen sie auf die abstrakte Eins, so sind es abstrakte Zahlgrößen, auch reine Zahlen genannt. Beide gehören, da die Menge der Einheiten gedacht wird, zu den bestimmten Zahlen. Unbestimmt sind sie, wenn man eine unbestimmte Menge von Einheiten, eine Mehrheit oder Vielheit, gleichviel welche, denkt. Solche heißen auch allgemeine, die anderen besondere Zahlgrößen. Sowohl die allgemeinen, als die besonderen Zahlgrößen können benannt und unbenannt, konkret und abstrakt sein. Die Vorstellung einer unbestimmten Zahl Bäume ist eine allgemeine benannte, die einer unbestimmten Zahl mal Eins ist eine allgemeine reine, die einer bestimmten Zahl von Bäumen ist eine besondere benannte, die einer bestimmten Zahl mal Eins ist eine besondere reine Zahl.""

3) „„So vielfach die Zahlen, so vielfach ist auch die Zahlenlehre oder Arithmetik.

Beschäftigt sie sich mit allgemeinen Zahlgrößen, so nennt man sie allgemeine Zahlenlehre oder allgemeine Arithmetik. Die besondere Zahlenlehre hat es mit bestimmten, reinen und benannten, Zahlen zu thun. Man nennt diese auch die praktische Zahlenlehre. Rechnen*) heißt, aus gegebenen Zahlgrößen — durch dieselben und ihr Verhältniß — andere finden, welche von ihnen abhängig sind. Man unterscheidet Zahlenlehre und Rechnen. Jene ist der allgemeinere Begriff, bezeichnet das Wissen von den Eigenschaften der Zahlen, (bisweilen die bloße Theorie), dieses ist die Anwendung der Theorie auf Gegenstände des praktischen Lebens; Rechnen ist angewandte Zahlenlehre. In der Theorie erzielt man das Wissen der Eigenschaften der Zahlen, der besonderen und allgemeinen, also auch der Gesetze und Regeln, in der Praxis die Fertigkeit der Anwendung dieser Gesetze und Regeln. Beide werden am besten überall mit einander verbunden. (Bloße Praxis ohne klare Einsicht der Gründe ist Routine. Keine Theorie ist nur abstrakt und ohne indirekten praktischen Gewinn. Unter Rechenkunst versteht man die Praxis (Praktik).""

4) **Ziffern.** Um die Menge der Einheiten gleichartiger Gegenstände anzudeuten, könnte man eine der Menge der Einheiten entsprechende Anzahl gleicher Zeichen, etwa Striche, Punkte rc. setzen. Da nur eine kleine Anzahl solcher Zeichen ein schnelles Zusammenfassen zur Gesammtzahl zuläßt, so hat man schon frühzeitig darauf gesonnen, für die verschiedenen Anzahlen gewisse Zeichen, Zahlzeichen, zu setzen; mehrere der alten Culturvölker bedienten sich dazu der Buchstaben ihres Alphabetes. So dienten den Griechen 9 Buchstaben zur Bezeichnung der Einer (Eins bis Neun), 9 andere zur Bezeichnung der Zehner (Zehn bis Neunzig), und weitere 9 zur Bezeichnung der Hunderter (Einhundert bis Neunhundert). Die Tausender wurden durch den entsprechenden Einerbuchstaben, unter welchen ein Strich gesetzt wurde, bezeichnet. Bedeutet z. B. E fünf Einer, so bezeichnet ͵E fünf Tausender. Eine Myriade, einen Zehntausender, bezeichnet man mit $\overset{\alpha}{M}$, zwei Myriaden mit $\overset{\beta}{M}$, drei Myriaden mit $\overset{\gamma}{M}$ u. s. w.

Die Römer hatten sieben Zahlzeichen: I für Eins, V für Fünf, X für Zehn, L für Fünfzig, C für Einhundert, IↃ oder D für Fünfhundert, CIↃ oder M für Eintausend. Diese Zeichen sind ursprünglich nur einfache Linien und Winkelformen gewesen IVXL⊏☐; erst später haben sie sich abgerundet und die Form ähnlich gestalteter Buchstaben erhalten. Wie sich X aus zwei übereinandergestellten Fünfen VΛ gebildet hat, so ⊏ (Hundert) aus zwei übereinandergesetzten LΓ; bezeichnet ☐ Tausend, so ergiebt sich durch Halbirung des Quadrates in ▯ das Halbtausend oder Fünfhundert. ▯ rundete sich in D ab, wofür später die Buchstabenform D gebraucht wurde; daß durch Verlängerung der Winkelschenkel

---

*) Die Ableitung des Wortes rechnen ist nicht vollständig bekannt. Campe und Heinsius sind der Meinung, daß rechnen das Verstärkungswort von dem altdeutschen rechen sei und dieses von dem noch älteren rechan = erklären herrühre; rechen fände sich noch in den Zusammensetzungen Rechenbuch, Rechenkunst rc. Sprachwidrige Neuerungen haben die letzteren Wörter in Rechnenbuch, Rechnenkunst rc. verballhornt. Mit demselben Recht könnte man fordern, Lesenbuch, Schreibenheft, Heilenkunst rc. zu sprechen.

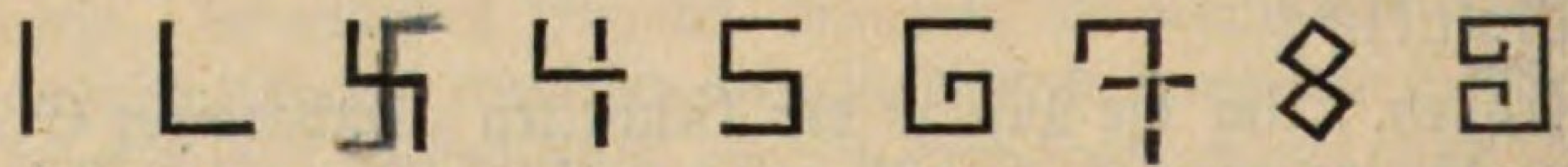
Schmitthenner leitet das Wort rechnen vom gothischen Worte rhanjan, dieses von rikan = sammeln ab. (Siehe dessen Wörterbuch, zweite Auflage, Seite 376.)

über den Scheitelpunkt leicht aus der Form V ein X gebildet werden kann, womit dem Betruge Thür und Thor geöffnet ist, läßt wohl das Sprichwort: „Einem ein X für ein V (U) machen“, entstehen. Daß I von dem ersten Buchstaben des Wortes Initium, C von dem Worte Centum, M von dem Worte Mille entlehnt worden, ist keineswegs anzunehmen.

Analogien fehlen für V X L D.

Die jetzt übliche Bezeichnung der Zahlen stammt von den Indern, von denen sie die Araber erhalten und nach Spanien übertragen haben. Ihre Verbreitung, etwa vom Jahre 1000 ab, war nur eine allmähliche; in öffentlichen Inschriften und Urkunden treten sie erst im 14. und 15. Jahrhundert auf.

Die Behauptung, daß unsere neun Zahlzeichen ursprünglich Zahlbilder gewesen, und aus einer, ihrem Zahlenwerth entsprechenden Anzahl von Strichen gebildet seien, ist nicht erwiesen. Die Vertreter dieser Ansicht stützen sich etwa auf folgende Formen:



1 2 3 4 5 6 7 8 9

Daß die Bezeichnung der Zahlen durch unsere Ziffern eine beiweitem bequemere ist, als die der Griechen und Römer, springt in die Augen; bedürfen wir auch zweier Zahlzeichen mehr, als die Römer, so ergiebt sich für unsere Bezeichnung ein großer Vorzug daraus, daß durch die Stelle, welche eine Ziffer einnimmt, ihr Einerwerth mit einer entsprechenden Potenz von Zehn multiplicirt wird.

In ihrer gegenwärtigen Form lassen unsere Ziffern, sollten sie auch ursprünglich Zahlbilder gewesen sein, die durch sie vertretenen Einheiten nicht erkennen; sie sind als Zahlzeichen anzusehen. „„Wie sich das Wort zum Gedanken und der Buchstabe zum Worte verhält, so verhält sich das Zahlwort zur Zahl (Zahlvorstellung) und die Ziffer zum Zahlworte. Gedanke, Wort, Buchstabe — und Zahl (Zahlvorstellung), Zahlwort, Ziffer bilden also zwei Parallelismen. Wie der Buchstabe nichts ist ohne das Wort, das Wort nichts ohne den Begriff, so ist die Ziffer nichts ohne das Zahlwort und die Zahlvorstellung.““ Alles Rechnen ist daher ein Rechnen mit Zahlvorstellungen, mit Zahlen.

Es ist zu bedauern, daß sich in den Sprachgebrauch immer mehr eine Vertauschung der Wörter Zahl und Ziffer einschleicht. Man liest häufig in Tagesblättern Ausdrücke, wie: „Die Bevölkerung ist auf die Ziffer 73425 gestiegen“, während es doch heißen müßte „auf die Zahl 2c.“ Nach dem ursprünglichen Sprachgebrauche kann unter einer „großen Ziffer“ nur ein in größerer Form dargestelltes Zahlzeichen verstanden werden, nicht aber eine größere Menge von Einheiten. In dem Ausdruck: „die Bevölkerung beziffert sich jetzt auf 73425“ liegt nur, daß die Zahl der Einwohner durch Zusammenstellung der Ziffern 7, 3, 4, 2, 5 bezeichnet wird. Entziffern heißt (nach Adelung) „eine verborgene, mit Ziffern, d. h. geheimen Schriftzeichen, geschriebene Schrift erklären, figürlich überhaupt aufklären, an das Licht bringen“. Im diplomatischen Verkehre werden solche Geheimschriften vielfach ange-

wendet; Eingeweihte haben sie zu enthüllen, aufzulösen, zu dechiffriren. Bei Adam Riese findet sich für Ziffer oft die Bezeichnung Figur. — Durch die Schule sollte darauf hingewirkt werden, der Begriffsverwechslung und Verwirrung zwischen Zahl (nombre) und Ziffer (chiffre) entgegenzuarbeiten.

Aus dem methodischen Grundsatze: „Von der Sache zum Zeichen" folgt, daß die Ziffer dem Schüler solange vorenthalten werden müsse, bis die geistige Kräftigung erzielt worden ist, sich für das Zeichen die bestimmte Zahl vorzustellen. Die Ziffer dient zur schriftlichen Fixirung einer Zahl und ist mindestens so lange bei der Ausführung von Rechnungen entbehrlich, als die gegebenen und durch Rechnung entstehenden Zahlen dem Gedächtnisse behaltbar sind. Daß man ohne jedwede Kenntniß der Ziffern doch rechnen kann, das könnten schon die vielen Tausende von Personen darthun, welche, ohne einen Unterricht im Rechnen und Schreiben empfangen zu haben, doch die aus ihrer gewerblichen Beschäftigung entfallenden Rechnungen recht geläufig ausführen. Das Vorhandensein der Ziffer zeugt selbstredend davon, daß sie als Ersatz der in Einheiten dargestellten wünschenswerth erschien; es kann sich also nur die Frage aufwerfen: „Wann ist die Einführung der Ziffer zuläßig?" Wir antworten darauf: „Sobald der Lehrer die Ueberzeugung gewonnen hat, daß der Schüler mit dem Zahlworte eine völlig klare Vorstellung der Zahl, die es bezeichnet, verbindet." Im allgemeinen dürfte dies für die Zahlen Eins bis Zehn in einigen Monaten als erreicht angenommen werden können; es wird ja doch mindestens in gleicher Zeit jedem in die Schule getretenen Kinde zugemuthet, für den seinem Auge entgegentretenden Buchstaben den entsprechenden Laut anzugeben und die ihm in Schreib- oder Druckschrift sichtbar gemachten Wörter zu sprechen. Die Methodik hat freilich treffliche Mittel ersonnen, auch für die zeitig nöthigwerdende schriftliche Beschäftigung mit Zahlen die Anwendung der Ziffern zu entbehren; das Kind führt die kleinen Operationen in Strichen, Punkten, Zahlbildern aus und prägt sich dadurch die Resultate der Operationen ein. Soll aber, was hier auf dem Wege der unmittelbaren Anschauung vermittelt wird, durch Vorstellung erreicht werden, so muß ein Zeitpunkt eintreten, wo diese Art der schriftlichen Darstellung verlassen wird, ebenso wie dem Auge des Kindes bei der Ausführung ohne schriftliche Darstellung allmählich die in ihren Einheiten (durch Striche, Punkte, Zahlbilder ꝛc.) dargestellten Zahlen entzogen werden, sobald es genugsam gekräftigt erscheint, sich schnell die Zahl vorzustellen und zu vergegenwärtigen. Bei dem einen Kinde wird selbstverständlich der Uebergang zur Zifferkenntniß und zu ihrer Verwendung bei schriftlichen Uebungen früher, bei dem anderen erst später eintreten dürfen; zuläßig erscheint es schon im ersten Zahlenkreise (Eins bis Zehn).

Die Furcht vor der Ziffer hat Darstellungen ersonnen, welche Veranschaulichungen sein sollen, von solchen aber weit entfernt bleiben. Sind in ||||| — ||, ||| × |||, |||||| : || die Resultate zu erblicken, welche sich aus der Verminderung der Fünf um Zwei, aus der Verdreifachung der Drei, aus der Theilung der Sechs durch Zwei ergeben? Dergleichen findet sich noch in vielen „Rechenfibeln". Der Verfasser einer „Zahlenlehre" will im ersten seiner „Schülerhefte" unsere Ziffern durch die römischen Ziffern ersetzen, „weil diese nicht nur Symbole, sondern Zahl-

bilder (?) sind". Wir fragen: Gewinnt aus Darstellungen, wie **III × IV**, **IV** in **XII**, **XII : III**, $^{V}/_{X} + {}^{VII}/_{X}$, $VII\,^{III}/_{V} + II\,^{I}/_{V}$, $IV\,^{IV}/_{V} - II\,^{I}/_{V}$, $II \times {}^{VI}/_{VII}$ u. dgl. m. das Kind das Resultat auf anschaulichem Wege?

Der Uebergang zur Ziffer ist immerhin ein bedeutsamer Schritt, und es ist wohl zu erwägen, wann er gewagt werden kann; darüber hat die Einsicht des Lehrers zu entscheiden; lieber etwas später, als zu früh. Ersatz an zweckmäßigen Formen für schriftliche Uebungen ist reichlich vorhanden; die Furcht vor der Ziffer darf diese aber nicht als ein Gespenst erscheinen lassen; sonst ruft sie Truggestalten, wie die angeführten, hervor.

5) **Kopfrechnen. Schriftliches Rechnen. Normalverfahren.** Das Rechnen ist ein geistiger Act; selbst dann, wenn die gegebenen Zahlen und die erzeugten Resultate in Ziffern niedergeschrieben werden, bleibt der Act ein geistiger; denn zur Ausführung der Operationen sind immer Zahlvorstellungen erforderlich; es giebt im wesentlichen nur ein Rechnen. Indessen hat man, namentlich je nachdem eine Rechnung ohne Ziffern oder mit Hinzunahme solcher ausgeführt wird, noch unterschieden Kopfrechnen (Zahlen-, Denk-, Mündliches-, Gedächtnißrechnen) und schriftliches Rechnen (Ziffer-, Tafelrechnen).

Unter Kopfrechnen würde man zunächst diejenige Ausführung der Rechnung zu verstehen haben, bei welcher man bemüht ist, die gegebenen und die sich in der Rechnung ergebenden Zahlen mit dem Gedächtnisse zu behalten; würde Kopfrechnen nur so eng aufgefaßt, so könnte dafür wohl die früher üblich gewesene Bezeichnung Gedächtnißrechnen gesetzt werden. Wer aber Rechnen nicht bloß als eine Fertigkeit auffaßt, nach gewissen Gesetzen durch Vermehren (Addiren, Multipliciren, Potenziren) und durch Vermindern (Subtrahiren, Dividiren, Radiciren) aus gegebenen Zahlen andere zu bilden, wer namentlich in Erwägung zieht, daß ja das Urtheilsvermögen erst darüber zu befinden hat, ob und auf welche Weise vermehrt und vermindert werden soll, der muß sich gegen die Bezeichnung Gedächtnißrechnen sträuben. Die Ausrechnung steht immer in zweiter Linie, sowohl der Zeit, als dem Werthe nach. Ausgerechnet kann erst werden, wenn ein Denkprozeß vorausgegangen ist; die Ausrechnung kann durch Zu- und Abzählen oder mittelst Tabellen, welche das Vermehren durch Einsundeins-, Einmaleins-, Potenztafeln, und das Vermindern durch Einsvoneins-, Einsineins-, Wurzeltafeln abkürzen, bewirkt werden; ja es giebt auch sinnreich construirte Maschinen, welche die Ausrechnung ausführen. Ueber der Maschine steht der Leiter, der ihr infolge seiner Erwägungen die für jeden einzelnen Fall erforderliche Stellung 2c. giebt. Ebenso steht dem Werthe nach die der Ausführung der Rechnung, der Ausrechnung, vorangehende Denkthätigkeit über jener. Weil alles Rechnen eine Denkthätigkeit voraussetzt, so will auch das Bestimmungswort in dem von vielen gebrauchten Denkrechnen als ein müßiges erscheinen; vorzugsweise wird darunter das Auflösen solcher Aufgaben gemeint, bei denen die Denkthätigkeit, das Bilden und Aneinanderreihen von Schlüssen überwiegend in Anspruch genommen wird, die Ausrechnung dagegen in den Hintergrund tritt. Auch der Ausdruck Zahlenrechnen, durch das ein Rechnen angedeutet werden soll, bei welchem man es nur mit den Zahlvorstellungen zu thun hat, will uns nicht vollkommen befriedigen, da ja auch derjenige, welcher

die ganze Rechnung in Ziffern darstellt oder Theile derselben notirt, nie mit der Ziffer als solcher, sondern mit der von ihr bezeichneten Zahl, mit der Zahlvorstellung, operirt.

Am wenigsten zutreffend ist der Ausdruck mündliches Rechnen (Mundrechnen?!); er hat sich wohl eingeschlichen, um der wohlbegründeten Forderung Ausdruck zu geben, daß der Schüler auch angehalten werde, den Gang der Berechnung (Auflösung) zu begründen und in klaren Worten darzuthun, welche Schlüsse und Schlußreihen er vor dem Antreten der Ausrechnung habe bilden müssen. Als die geeignetste, weil umfassendste Bezeichnung will uns immer noch Kopfrechnen bedünken; vom Kopfe denken wir alle beim Rechnen nöthigen Funktionen des Geistes ausgehend.

Das Wesen des Kopfrechnens wird erst recht klar, wenn man es dem eigentlichen schriftlichen Rechnen (Ziffer-, Tafelrechnen) gegenüberstellt. Otto Schulz*) charakterisirt beides so: „Worin besteht nun aber der wesentliche Unterschied beider Arten zu rechnen? Meines Erachtens in Folgendem. Beim Tafelrechnen sind alle Zahlen durch Ziffern dargestellt, und wir rechnen nach bestimmten Regeln, die großentheils auf die Darstellungsweise der Zahl durch die Ziffern gegründet sind, so daß hier die Ziffer nicht ein bloßes Zeichen, sondern ein wesentliches Moment der Rechnung wird. Beim Kopfrechnen stellt sich jeder die Zahl vor, wie er kann, und ist ihm auch unverwehrt, sie sich vermittelst der Ziffer vorzustellen. Aber er verfährt nicht nach den Regeln, die sich auf die Darstellung der Zahl durch die Ziffer gründen; er rechnet, wie es der innere Zusammenhang der Zahlen an die Hand giebt."

Im wesentlichen schließen wir uns obiger Auffassung an, ziehen aber der Bezeichnung Tafelrechnen, da es ja nur eins der Materialien bezeichnet, auf dem die Ausrechnung schriftlich vollzogen werden kann, ferner der Bezeichnung Zifferrechnen, weil doch niemals eigentlich mit der Ziffer, sondern mit der Zahl operirt wird, den Ausdruck schriftliches Rechnen vor. Weil aber im Gegensatz zu den von der untersten bis zu der oberen Stufe auftretenden schriftlichen Uebungen und Aufzeichnungen, die in ihrem Wesen sich eng an den im Kopfrechnen einzuschlagenden Gang anschließen, durch schriftliches Rechnen das „auf der Darstellung der Zahlen in Ziffern sich gründende Verfahren" bezeichnet werden soll, so nennen wir es „eigentliches schriftliches Rechnen". Die Vortheile, welche die Anwendung des eigentlichen schriftlichen Verfahrens gewähren, werden gerade erst bei Zahlen, die ihrer Größe wegen sich im allgemeinen zum Kopfrechnen nicht eignen, recht bemerkbar; es kann das schriftliche Verfahren daher hinausgeschoben werden, bis das Bedürfniß, die größeren Zahlen in den Unterricht einzuführen, auftritt; es muß hinausgeschoben werden, weil, soll dem Schüler eine Einsicht in die Gründe zutheil werden, der erforderliche Grad geistiger Reife abzuwarten ist. Ist für die Ausführung im Kopfe die eigentliche schriftliche Form verwerflich, so darf doch nicht absolut verlangt werden, daß sich der Kopfrechner keine Zahl in Ziffern vorstelle; wir meinen, wer einmal gelernt hat, daß die aus drei Hunderten, sechs Zehnern,

*) Schulblatt der Provinz Brandenburg. Jahrgang 1842. S. 224.

fünf Einern bestehende Zahl Dreihundertfünfundsechzig kurz und vortheilhaft mit den Ziffern 3, 6, 5 und gerade in dieser Aufeinanderfolge bezeichnet wird, dem kann auch unwillkürlich bei einer mit dieser Zahl im Kopfe auszuführenden Rechnung diese in der Form 365 entgegentreten. Er soll nur nicht, hätte er beispielsweise die Zahl 287 zu jener zu zählen, die Addition in der für die schriftliche Ausführung üblichen Weise vornehmen; an sein Gedächtniß würde dann die Forderung gestellt, sich erstens die sechs einzelnen Ziffern 3, 6, 5 und 2, 8, 7, ferner die Stellung der 5 zur 7, der 6 zur 8, der 3 zur 2 einzuprägen; außerdem müßte er bei der Bildung der drei Resultate $5 + 7 = 12$, $6 + 8 = 14$, $3 + 2 = 5$ im Gedächtniß behalten, daß von den 12 Einern die 2 Einer unter 5 und 7 zu stehen kommen, der übrig bleibende Zehner mit 14 zu 15 vereinigt, die 5 Zehner unter 6 und 8 gestellt, der übrig bleibende Hunderter (oder Zehnerzehner) zu $3 + 2$ gezählt und die Hunderterzahl 6 gebildet werde. Schließlich hätte er die von rechts nach links erhaltenen Zahlen 2, 5, 6 umzukehren in die Zahl 652. Wieviel Einzelnheiten hätte da das Gedächtniß aufzubewahren! Es könnte so etwas nur einem Menschen zugemuthet werden, dessen Gedächtniß auf Kosten höherer Geisteskräfte unnatürlich ausgebildet wäre, wie z. B. bei dem seiner Zeit als Wunder angestaunten Rechner Dahse. Der Kopfrechner vollzieht die Addition von 365 und 287 so: Zunächst sucht er jede der Zahlen als ein Einheitliches zu erfassen; dann stellt er sich die Zahl 287 in ihren Bestandtheilen (200, 80, 7) vor, vereinigt mit der Zahl 365 die Zahl 200 zu 565, mit 565 die Zahl 80 zu 645, mit 645 die Zahl 7 zur Gesammtsumme 652. Dies eine Beispiel möge genügen, die Unangemessenheit der Anwendung des eigentlichen schriftlichen Rechnens beim Ausrechnen im Kopfe darzuthun.

In dem behandelten Beispiele ist das beim Kopfrechnen anzuwendende Normalverfahren für das Addiren angedeutet; auch in den anderen drei Grundrechnungsarten giebt es ein Normalverfahren für das Kopfrechnen. Es läßt sich im allgemeinen dahin charakterisiren: Beim Addiren wird zu dem ersten Summanden zuerst das größte Stück des zu addirenden Summanden gelegt, zu der neuen Zahl das folgende Stück u. s. w. Beim Subtrahiren wird vom ganzen Minuendus erst das größte Stück des Subtrahenden genommen, vom Rest das zweite Stück u. s. w. Beim Multipliciren wird erst das größte Stück des Multiplicandus vervielfacht, dann das nächste u. s. f.; jedes neu entstehende Stück wird mit dem vorher gewonnenen Resultate vereinigt, um dem Gedächtniß so wenig, als möglich, aufzubürden. Beim Dividiren wird der Dividendus in solche Stücke zerlegt, in welchen der Divisor ohne Rest enthalten ist. Für das Kopfrechnen würden sich im allgemeinen nur die Zahlen als Multiplicatoren und Divisoren eignen, deren Zwei- bis Neunfaches zu gedächtnißmäßigem Eigenthum geworden ist. (Einmaleins mit 2, 3 bis 9; 10, 20 bis 90, etwa noch mit 12, 15, 24, 25.) Das Auswendiglernen der Producte anderer Zahlen, etwa 13, 14, 17, 19 2c. ist eine ganz unfruchtbare Arbeit, eine Kraft- und Zeitverschwendung. Zu gedächtnißmäßigem Wissen brauchen nur die Producte solcher Zahlen zu gelangen, die als Grundzahlen immer wieder, oder als Reductionszahlen häufig in den Rechnungen auftreten. Was selten zur Anwendung kommt, das ent-

schwindet dem Gedächtniß alsbald wieder. Vor dem Hereinziehen zu großer Zahlen in das Kopfrechnen ist zu warnen. Otto Schulz sagt*): „Es kommt mir aber doch seltsam vor, wenn man verlangt, daß jede Rechenaufgabe im Kopfe gerechnet werde, als wenn unsere sinnreiche Art, die Zahlen zu schreiben gar nicht in der Welt und alles Schreibmaterial verbotene Waare wäre. In keinem bürgerlichen Geschäfte kommen größere Rechnungen vor, als bei den Geldwechslern; wie pflegen denn diese zu rechnen? Nicht so, daß sie die Aufgabe nach dem Rechenbuche ansetzen, aber auch nicht so, daß sie das ganze Facit im Kopfe ausrechnen; sie schreiben die Zahlen, auf die es ankommt, mit Kreide auf den Comtoirtisch, und verbinden das Zifferrechnen mit dem Rechnen im Kopfe. Nur kleinere Rechnungen, wie sie auf dem Markte und in den Kaufläden vorkommen, macht jeder (der es nämlich versteht) im Kopfe; alle größeren Rechnungen werden verständige Männer doch wohl mit dem Griffel oder dem Bleistift in der Hand ausführen."

Inbetreff des Normalverfahrens für das Kopfrechnen ist noch zu bemerken: Es ist als solches für alle Schüler, für stärkere und schwächere bestimmt; es ist das naturgemäßeste; in ihm müssen alle Schüler sicher werden, weil es in allen Fällen angewendet werden kann. Es kann vielleicht noch vortheilhaftere, weil schneller zum Ziele führende Ausführungen geben, wie etwa in dem früher behandelten Beispiel 365 + 278, wenn 287 als 300 — 13 gedacht, also gerechnet wird: 365 + 300 = 665; 665 — 13 = 652. Solche Abkürzungen lerne der Schüler erst kennen, wenn er auf dem normalen Wege ganz sicher ist; ja dann, aber nicht eher, veranlasse man ihn, auf kürzere, bequemere Wege zu speculiren. Mit bequemeren Wegen ist gemeint, daß man unbequeme Zahlen in bequeme, z. B. aus dem Einmaleins bekannte und geläufige, ferner in reine Zehner, reine Hunderter 2c. zerlegt. Das „Eines schickt sich nicht für Alle" will recht beherzigt sein; schwächere Schüler mögen lieber in einer Weise ganz sicher werden, als in zweien halb; zweimal ein Halbes hat nicht immer den Werth eines Ganzen. Ferner beherzige man das „Eile mit Weile". Welche Stadien hat das kleine Kind vom Kriechen bis zum sicheren Gehen durchzumachen! Wie bedeutend müssen zuerst die Unterstützungen sein und wie allmählich fällt eine Stütze nach der anderen fort!

Der fähige Schüler soll auf vortheilhaftere Wege speculiren, und wenn er auch nicht immer kürzere, wenn er nur andere Wege findet, so hat er Gewinn, vielleicht nicht für das Ausrechnen, aber gewiß für das Berechnen, Rechnen, Denken! Hierzu noch ein Wort von O. Schulz a. a. O.: „Es kommt meist nicht bloß auf den praktischen Werth des Kopfrechnens, sondern vielmehr auf den allgemeinen pädagogischen Zweck desselben an. Der Schüler soll nicht immer im gewohnten Geleise weiter geführt werden; es soll ihm bei allem, was er thut, auch eine gewisse Freiheit gestattet werden. Nun ist Kopfrechnen freie Bewegung nach eigenem Ermessen; das Tafelrechnen ist ein Fortschleichen in dem gewohnten Geleise; wer den Schülern zum Rechnen Lust machen will, der wird ihnen die Freiheit des Rechnens nicht verkümmern."

*) Schulblatt der Provinz Brandenburg. 1842. S. 225.

Es ist oben gesagt worden, warum das eigentliche schriftliche Rechnen hinauszuschieben sei, mindestens bis das Kind den Kreis Eins bis Hundert ganz beherrscht; aber es ist auch schon S. 287 angedeutet worden, daß von der untersten Stufe an schriftliche Beschäftigung im Rechnen nöthig werde. Selbst bei einer in größere Klassenzahl gegliederten Schule können in einer und derselben Klasse mehrere Abtheilungen nöthig werden; bei der einklassigen Schule ist dies im ausgedehntesten Maße der Fall. Da sich der Lehrer unterrichtend nur einer Abtheilung widmen kann, so tritt die Nothwendigkeit ein, die übrigen einen Theil der Stunde hindurch still, d. h. schriftlich zu beschäftigen. Diese schriftliche Beschäftigung muß sich unmittelbar der im Unterrichte behandelten Stufe anschließen; sie kann nur als ein einübender Bestandtheil der Lernthätigkeit angesehen werden; darum ist für die Darstellung eine solche Form zu wählen, die den Gang der im Kopf vollzogenen Ausrechnung wieder erkennen läßt; es kann aber auch die Wiedergabe des Resultats genügen, wenn der Lehrer die Ueberzeugung gewonnen hat, daß zur Gewinnung des Resultates ein naturgemäßer Weg eingeschlagen worden ist. Die schriftliche Beschäftigung ist aber nicht bloß als ein Nothbehelf anzusehen, um mehrere Abtheilungen gleichzeitig in Thätigkeit zu erhalten; sie ist, auch wenn nur eine Abtheilung vorhanden, eine durchaus nothwendige Abwechslung gegenüber der an- und aufregenden Thätigkeit, in welche der Schüler durch den Unterricht versetzt wird; sie muß dem schwächeren Schüler, der langsamer denkt und ausrechnet, und der leicht mit dem Facit im Rückstande bleibt, Gelegenheit bieten, seinen Kräften gemäß zu arbeiten; anderseits verstattet aber auch die schriftliche Beschäftigung dem fähigeren Schüler, der um der schwächeren Schüler willen beim Unterrichte und bei der gemeinsamen Uebung nicht genugsam beschäftigt werden konnte, den Ueberschuß an Kraft bei der stillen Uebung in der Menge der zu lösenden Aufgaben oder in der Auffindung mannigfaltiger Lösungen zu verwerthen. Wie Unterricht und stille Beschäftigung namentlich bei mehreren Abtheilungen zweckmäßig zu vertheilen sei, darüber muß in jedem einzelnen Falle vom Lehrer entschieden werden; dafür nur muß er sorgen, daß, sei es durch Wandrechentafeln auf der untersten, durch Schülerhefte auf den folgenden Stufen, ausreichender Stoff für längere Zeit vorhanden sei, damit er im Unterrichten einer anderen Abtheilung nicht durch unzureichende Beschäftigung der anderen gestört werde. Es empfehlen sich dazu zweckmäßig angeordnete Reihenfolgen, Anlehnung vieler Uebungen an eine oder mehrere für diesen Zweck bearbeitete Wandtafeln.*) Der Lehrer kann sich durch Hinzunahme solcher Hilfsmittel, durch Beachtung dahin zielender Winke die Arbeit außerordentlich erleichtern. Es zeugt wahrlich von geringem Verständniß dessen, was die Volksschule bedarf, wenn es in einem 1872 erschienenen „Wegweiser für den gesammten Rechenunterricht in Volksschulen", welcher auf 14 Octavseiten die methodische Behandlung der Kreise 1 bis 10 und 100 „beseitigt", auf Seite 4 heißt: Auch schriftliche Reihenfolgen (?) nachstehender Art sind anzufertigen. Die Schüler schreiben von der

*) Die XIII. der Wandtafeln des Verf. giebt Stoff zu Hunderttausend von Additionen &c., obwohl sie nur die Zahlen von 1 bis 100 in „bunter Reihe", d. h. nicht von Eins zu Eins fortschreitend, sondern nach einem gewissen Prinzip geordnet, enthält.

Schultafel ab und setzen das Resultat hinzu; z. B. 2 + 2 = 4 + 1 = 3 + 3 = 5 + 4 = . Ein einigermaßen flinker Schüler ist gerade ebenso schnell mit seiner Arbeit fertig, als der Lehrer mit dem Anschreiben der Aufgaben an die Wandtafel. Was dann?

Selbstverständlich fallen bis zum Eintritt des eigentlichen schriftlichen Rechnens Kopfrechnen und schriftliche Uebungen zusammen; die schriftliche Uebung kann nur eine weitere Aneignung des im Unterrichte zum Verständniß Gebrachten bezwecken. Ist in der Klasse nur eine Abtheilung, so wird zur stillen Beschäftigung der letzte Theil der Rechenstunde bestimmt; bei mehreren Abtheilungen wird diejenige zuerst schriftlich rechnen, deren Pensum am meisten vorbereitet erscheint. Dies und ob eine der höheren Abtheilungen auch beim Unterrichte der niederen zuhörend theilnimmt, um noch zu größerer Sicherheit auf der grundlegenden Stufe zu gelangen, muß dem Ermessen des Lehrers anheimgestellt werden. Wiederholung ist immer heilsam!

Tritt das Pensum des eigentlichen schriftlichen Rechnens auf, so darf doch das Kopfrechnen, das immerhin das wichtigere ist, nicht verabsäumt werden; es müssen fortlaufend Uebungen im letzteren neben dem ersteren einhergehen, dessen sichere Aneignung, selbst wenn ein mehrjähriger Unterricht in den ersten Zahlenkreisen voraufgegangen ist, ein bis zwei Jahre in Anspruch nimmt. Eine Trennung beider Uebungen nach der Zeit gebietet sich ganz von selbst; völlig gleichgiltig ist es, ob die Trennung sich in einer und derselben Stunde vollzieht, oder ob auf dieser Stufe von den wöchentlichen Rechenstunden bestimmte zur Einübung der schriftlichen Form, andere für Kopfrechnen angesetzt werden. Letzteres möchte sich vielleicht in den meisten Fällen empfehlen, um der Vorbereitungen willen, die das schriftliche Rechnen erfordert; Schiefertafeln, Rechenhefte 2c. müssen zum Gebrauche bereit liegen. Damit aber ein innerer Zusammenhang zwischen Kopf- und schriftlichem Rechnen bestehen bleibe, sind die Kopfrechenübungen möglichst der Rechnungsart zu entnehmen, welche in ihrer schriftlichen Form zur Einübung gelangen soll; selbstverständlich werden jene an kleineren Zahlen, im allgemeinen innerhalb des ersten Tausend, vollzogen*).

6) **Technische Fertigkeit.** Soll der Rechenunterricht seiner allgemein bildenden Kraft sich nicht entäußern, so darf auf keiner Stufe das Verständniß verabsäumt werden; es nimmt überall Nummer Eins ein; aber dem Kennen muß auch ein Können folgen; zur Erzielung eines sicheren Wissens ist viel Uebung erforderlich. Soll im Rechnen, wo eine Stufe immer die Grundlage der anderen bildet, das Fortschreiten nicht ein Fortschleppen bleiben, so muß beim Betreten einer neuen Stufe die vorhergehende einen gewissen Grad der Sicherheit darbieten; wir sagen, einen gewissen Grad der Sicherheit; denn die Erzielung einer vollkommenen, nichts mehr zu wünschen übrig lassenden Fertigkeit könnte mitunter zu einer Ermüdung führen, die weiter vom Ziele ab-, als zu demselben hinbringt. Die verschieden beanlagten Schüler werden immerhin zu einem verschiedenen Grade der Fertigkeit gelangen; maßgebend ist hier, wie bei jedem Massenunterrichte, die mittlere Beanlagung der Mehrzahl.

*) Vergleiche Lüben, pädagogischer Jahresbericht 1873. S. 2 ff.

Wir verlangen Fertigkeit, aber nur eine solche, welche den Unterricht auf der folgenden Stufe nicht lahm legt. Der Rechenunterricht ist nach dieser Seite hin vor anderen Unterrichtsgegenständen bevorzugt, da die Uebungen auf den folgenden Stufen meist die früheren von selbst in sich aufnehmen. Gewisse Stufen müssen bis zur Schlagfertigkeit gelangen, soll der fortbauende Unterricht nicht lahmen; namentlich gilt dies vom Einsundeins (Summen der Einer), vom Einsvoneins (Differenzen der Zahlen des ersten und zweiten Zehners), vom Einmaleins (Producte der Zahlen des ersten Zehners), vom Einsineins (Factoren der Zahlen des Einmaleins). Hier gilt kein Besinnen mehr; der Frage muß die Antwort blitzschnell folgen. Diese Grundübungen, auf denen die Technik alles Rechnens beruht, müssen auf den folgenden Stufen immer und immer wiederholt werden.

Auch das eigentliche schriftliche Verfahren ist in den vier Grundrechnungsarten bis zu einer möglichst hohen Fertigkeit zu üben; die Fertigkeit muß eine mechanische geworden sein; jeder Handwerker, jeder Künstler muß es in seinem Berufe zu einer solchen Fertigkeit bringen. „Es ist nicht zu vergessen, daß die Anwendung einer Fertigkeit auf die verschiedenen Lebensgebiete stocken muß, wenn die Fertigkeit selbst keine mechanische geworden ist; wie kann auch die Anordnung rasch und sicher vor sich gehen, wenn man sich bei der Operation fortwährend besinnen muß, wie dieselbe auszuführen sei. Es muß also verlangt werden, daß die Operationen selbst keine Schwierigkeiten mehr bieten, wenn sie auf Fälle des Lebens angewendet werden sollen, damit das eigentliche Nachdenken allein der Anwendung der Rechenfertigkeit auf den gegebenen Stoff gewidmet werden kann." *)

Wenn wir einer großen Fertigkeit in den Grundlagen das Wort reden, so brauchen wir doch das Maß, welches gewisse Geschäftsleute von den in ihr Geschäft eintretenden Lehrlingen beanspruchen, nicht anzustreben. Wem das Rechnen eine Berufsarbeit wird, der wird, hat er in der Schule einen guten Grund gelegt, durch fortgesetztes Rechnen im Berufe zu der für diesen erforderlichen Fertigkeit kommen. Wer in seinem Berufsleben seltener zu rechnen hat, für den ist der Zeitverlust, der ihm durch minder schnelles Operiren erwächst, nicht zu hoch anzuschlagen; die Schule hat zwar Rechner zu bilden, aber keine Calculatoren, Banquiers 2c. Kaufleute sollten bei der Aufnahme von Lehrlingen mehr auf allgemeine Bildungsfähigkeit sehen, als auf einen eminenten Grad von Fertigkeit; die Schule hat zumeist darauf hinzuarbeiten, den Geschäftsleuten bildungsfähige junge Leute zu liefern; solche werden sich die zum Beruf erforderliche Technik in demselben durch die vielfach dargebotene Veranlassung bald und leicht aneignen. In höherem Grade noch gilt dies von allerhand Vortheilen, Abkürzungen, Kunstgriffen 2c. für specielle Berufszweige. „Die Schule hat nicht die Aufgabe, auf einen besonderen Zweig des künftigen Lebens vorzubereiten; sie ist vielmehr eine allgemeine Bildungsanstalt. Die Rechenfertigkeit darf daher nicht in den alleinigen Dienst irgend eines Zweiges des späteren Lebens treten; sie soll vielmehr auf alle Zweige angewandt werden. Das kann, zusammengehalten mit dem jedesmaligen Gesichtskreise des Schülers, nichts

*) Löhmann, Führer im Rechenunterricht. S. 28.

anders heißen, als daß die Rechenfertigkeit auf alle Lebensgebiete angewandt werden soll, die in den Gesichtskreis des Schülers hineingezogen werden können. Daß dabei diejenigen Gebiete den Vorzug verdienen, die dem Schüler am nächsten liegen oder für denselben den größten bildenden Werth haben, soll nur angedeutet sein." *)

7) **Schriftliche Darstellung der Rechnungen. Häusliche Aufgaben.** Jeder Geschäftsmann hat Rechnungen auszustellen; man verlangt diese in übersichtlicher, gefälliger Form. Zu einer solchen muß der Schüler von der untersten Stufe an angeleitet und gewöhnt werden; dazu dienen anfangs die mit einem Liniennetze versehenen Rechentafeln und Hefte. Schon der Stellenwerth der Ziffer erfordert genaues Untereinandersetzen ꝛc. Eine klare, übersichtliche Anordnung der Rechnungen zu erzielen, muß sich natürlich auch der Rechenunterricht angelegen sein lassen, und da sich beim Kinde nichts von selbst versteht, so ist es nicht bloß zulässig, sondern geboten, daß der Lehrer oder das Aufgabenheft des Schülers eine angemessene, durch Erfahrung als mustergiltig erwiesene Form vorschreibt. Unverständig aber würde es sein, dem Schüler ein solches Musterbeispiel gleichsam als eine Schablone zu mechanischem „Nachmachen" überweisen zu wollen. Wie jeder Aufgabe das Verständniß voraufzugehen hat, so muß sich auch die Darstellung aus der naturgemäßen Auflösung entwickeln. Die Form, in welcher die Rechnung dargestellt wird, darf durchaus nicht als Nebensächliches angesehen werden; sie soll des Schülers Sinn für Gesetzmäßigkeit, für Ebenmaß kräftigen, in ihm die Liebe zur Ordnung befestigen. Achtet der Lehrer streng auf gefällige, übersichtliche Anordnung der Rechnung, so kürzt er sich selbst zugleich wesentlich die Zeit bei der Durchsicht und Beurtheilung der Arbeiten ab. Von reiferen Schülern ist zu verlangen, daß sie selbst die Auflösungen in eine möglichst übersichtliche Form bringen; die übersichtliche Darstellung legt zugleich Zeugniß von dem richtigen Verständniß ab.

Wenn der Hauptzweck der häuslichen Aufgaben darin gesehen werden muß, daß dem Schüler Gelegenheit geboten werde, sich im selbständigen Arbeiten zu üben, so dürfen auch schon auf der Unterstufe, vorausgesetzt, daß die häuslichen Verhältnisse der Eltern es gestatten, häusliche Aufgaben gegeben werden. Selbstverständlich müssen sich die Forderungen anfangs in den bescheidensten Grenzen halten; der Umfang darf nur ein sehr mäßiger sein; die Lösung der Aufgabe darf keine, die Arbeitsfreudigkeit lähmenden Schwierigkeiten darbieten; es darf nur verlangt werden, das zu reproduciren, was in der Schule nicht nur zum Verständniß gebracht, sondern auch bis zu einem gewissen Grade eingeübt worden ist. Die Arbeit muß durch wenige Ziffern angedeutet werden können, da, wenn sich in den Händen des kleinen Schülers kein gedrucktes Aufgabenheft befindet, beim Dictiren ꝛc. der Aufgaben leicht Fehler einschleichen; ein Aufgabenheft kann, wo dürftigere Verhältnisse obwalten, auf den unteren Stufen, bis zum Eintritt des eigentlichen schriftlichen Rechnens entbehrt werden, da sich, namentlich für Zu- und Abzählen in den Kreisen 1 bis 100, 1000 entsprechende Reihenfolgen (vergl. Nr. 9. S. 302) bilden lassen. Sie empfehlen sich außerdem dem Lehrer deshalb, weil sie die Controle der Arbeiten außerordentlich leicht machen. Natürlich

---

*) Löhmann, Führer. S. 28.

muß die Länge der Arbeit den Kräften des Schülers entsprechend abgemessen werden. — Bei den zur Einübung des eigentlichen schriftlichen Verfahrens zu gebenden Aufgaben sind zu große „ellenlange" Zahlen zu vermeiden; sie ermüden leicht und gewähren dem Schüler nicht die Freudigkeit, welche er an einer, selbst gleiche Zeit in Anspruch nehmenden größeren Zahl kürzerer Aufgaben hat. — Schriftliche, wörtliche Wiedergabe des Ganges der Auflösung angewandter Aufgaben ist im allgemeinen für die Oberstufe aufzubewahren; in den meisten Fällen werden aber auch hier nur solche Aufgaben für die häusliche Thätigkeit gewählt werden dürfen, welche schon in der Stunde zum Verständniß gebracht sind; es empfehlen sich Aufgaben derselben Fassung mit veränderten Zahlen. Wörtliche Auflösungen sind in sprachlicher Beziehung gleich strenge den stilistischen Arbeiten zu behandeln. — Wie die „ellenlangen" Zahlenaufgaben für die Befestigung in dem „schriftlichen Verfahren" ermüden und darum zu vermeiden sind, so auch unbequeme Brüche in den angewandten Aufgaben. Aber soweit darf man auch nicht gehen, daß dem Schüler nicht hin und wieder eine längere Rechnung (als Geduldprobe) zugemuthet, oder peinlich jeder größere Bruch innerhalb der Rechnung vermieden werde; ohne solche geht es auch in den Rechnungen, welche das Leben bietet, nicht immer ab. Wenn, wie bei Durchschnittsrechnungen und Gewinn- und Verlust-Procenten, das Endresultat zu unbequemen Brüchen führen kann, so darf doch die Aufgabe selbst keine unnatürliche Brüche, wie $/_{7}$ $/_{11}$ $/_{13}$ ꝛc. Mark, Meter ꝛc. enthalten. Unbequeme Brüche im Facit werde der Schüler angehalten, in bequeme, bei decimalen Münzen, Maßen und Gewichten also in Decimalbrüche, bei Procentsätzen in die gebräuchlichsten Procentsätze abzurunden.

8) **Angewandte Zahlen (Aufgaben).** Die vorigen Abschnitte ließen schon durchleuchten, worauf es im wesentlichen bei der Methode des Rechenunterrichtes ankommt. Sollte dieser dem Schüler auch nur zu einer Fertigkeit im Operiren mit Zahlen zu verhelfen haben, so würde schon, wie bei den sogenannten technischen Unterrichtsgegenständen (Schreiben, Zeichnen, Singen, Handarbeiten) ein Weg nicht zu gestatten sein, der sich auf Vor- und Nachmachen beschränkt; auch beim Unterricht in den technischen Fächern soll der ganze Mensch ins Auge gefaßt werden. Dies gilt in erhöhtem Maße von dem Unterrichte im Rechnen. Dem Schüler soll nicht bloß eine Fertigkeit zueigen gemacht werden; er soll sich auch der Gründe für das Verfahren bewußt und dadurch befähigt werden, sich dasselbe zu reconstruiren für den Fall, daß durch längere Zeit ausgesetzte Anwendung etwas vergessen sei. Gesetzt, es hätte jemand längere Zeit nicht Anlaß gehabt, Cubikwurzeln auszuziehen, so kann die dabei zu beobachtende Technik und die Aufeinanderfolge der Functionen seinem Gedächtnisse entfallen. Er wird sich das Verfahren nur dann wieder in die Erinnerung zurückrufen können, wenn er vor Erlernung des Wurzelausziehens auf die Bildung des Cubus einer zweitheiligen Zahl hingewiesen war; der Cubus einer Zahl wird ja durch zweimalige Multiplication mit derselben Zahl gebildet; das ist ihm bekannt, wie er $(a + b)^3$ findet. Hat er sich so in die einzelnen Stücke der aus der zweitheiligen Größe entstehenden Cubikzahl wieder gebildet, so wird es ihm auch gelingen, aus einer Cubikzahl die mehrstellige Wurzel zu finden. Die Reconstruction des Verfahrens wird um so sicherer gelingen, je mehr

der Unterricht heuristischer Art war, je mehr er die Selbstthätigkeit in Anspruch genommen hatte.

Der Sprachgebrauch weist ja schon darauf hin, daß Rechnen auch eine höhere Thätigkeit bezeichnet, als nur, aus gegebenen Zahlen andere finden, welche von jenen nach bestimmten Gesetzen abhängig sind. Rechnen wird auch für denken, bedenken, urtheilen, beurtheilen, erwägen, übertragen rc. gebraucht. Die technische Fertigkeit ist nur ein Mittel zum Zweck; Zweck selbst ist die Anwendung der Zahlcombinationen auf Fälle, welche das praktische Leben darbietet. Bei Lösung einer angewandten Aufgabe bereitet nicht die Technik Schwierigkeiten, vielmehr die Beurtheilung der Aufgabe, das Auffinden und Bilden der zu treffenden Schlüsse. Darum soll die Methode des Rechenunterrichtes immer im Auge behalten, die Denkkraft des Schülers zu bilden. Geschieht dies, dann darf der Unterricht im Rechnen so recht als eine geistige Gymnastik angesehen werden, die kräftigend für den gesammten Geist wirkt.

Wie das Schreiben von Buchstaben nicht Selbstzweck ist, vielmehr eine Vorbereitung zum Aufzeichnen von Wörtern und Gedanken, und wie deshalb von Anfang an die Schreibübungen in den Dienst des orthographischen und stilistischen Unterrichts gestellt werden müssen, so muß auch der Rechenunterricht von der untersten Stufe an sogenannte angewandte Aufgaben aufnehmen. In der Aufgabe: Ueber 3 Jahr ist Bernhard 8 Jahr alt. Wie alt war er vor 3 Jahren? ist nur die Operation 8—3—3 oder 8—6 auszuführen. Das hat der Schüler bei der Zerlegung der Zahl 6 in 8 und 2 gelernt, natürlich zuerst an concreten, benannten Zahlen, etwa so, daß er von 8 Knöpfen (Steinen, Stäbchen, Würfeln, Pfennigen rc.) 6 links, 2 rechts legte, woraus sich von selbst die Resultate: $6 + 2 = 8$, $2 + 6 = 8$, $8 - 2 = 6$, $8 - 6 = 2$ ergaben. Wird er ebenso schnell, wie er die Frage $8 - 6$? beantwortet, obige Frage: Wie alt war B. vor 3 Jahren? beantworten können? Nein, er muß erst finden, wie alt B. jetzt ist. Er muß überlegen: Jetzt ist B. noch nicht 8 Jahr alt; erst in 3 Jahren ist B. 8 Jahr alt; B. ist jetzt um 3 Jahr jünger; es muß also die Zahl der Jahre um 3 verringert werden; daher: 8 Jahr weniger 3 Jahr = 5 Jahr. Vor 3 Jahren war B. noch um 3 Jahr jünger; es muß also von 5 um 3 zurückgezählt werden; giebt 2 Jahre; B. war also vor 3 Jahren erst 2 Jahr alt. — Wir setzen voraus, daß der Schüler durch den Unterricht schon des wirklichen Zurückzählens (7, 6, 5) überhoben ist, daß er weiß $8 - 3 = 5$, $5 - 3 = 2$. Der Schüler hat also die Operationen $8 - 3 = 5$, $5 - 3 = 2$ auf den vorliegenden Fall angewandt. — Erst, wenn obige Auflösung vorangegangen ist, kann er auf folgende Erwägungen geleitet werden: B. ist erst in 3 Jahren 8 Jahr alt; vor 3 Jahren war er 3 Jahr und 3 Jahr, also 6 Jahr jünger, als im Alter von 8 Jahren; folglich kann auch 8 sogleich um 6 verringert werden. — Selbstverständlich müssen die angewandten Aufgaben aus dem Anschauungskreise entnommen werden, welcher der jedesmaligen Bildungsstufe des Schülers entspricht; die Aufgaben dürfen auch nicht soviel Beiwerk enthalten, daß die Operation ganz in den Hintergrund oder gar in den Schatten tritt, wie z. B. in folgender, einem Aufgabenhefte wörtlich entlehnten: „Klaus, ein ungezogener Bube, fing am Fenster

eine Fliege und riß ihr ein Bein aus. Mit boshafter Schadenfreude ergötzte er sich an dem Zappeln des armen Thierchens, als ganz unerwartet der Vater zur Thür hereintrat, welcher dem kleinen Thierquäler das Schändliche dieser That ernst vorhielt. Zur Strafe band er ihn mit dem rechten Beine an das Tischbein und ließ ihn hier nun auch eine ganze Stunde lang zappeln. a. Wieviel Beine hatte die Fliege? b. Wieviel Beine hatte ihr Klaus ausgerissen? c. Wieviel Beine hatte sie nun noch?" An wie vieles Andere wird der Knabe denken, als daran, daß die Fliege 6 Beine hatte, daß sie nun noch 5 behielt? Seine Gedanken werden gelenkt auf den ungezogenen, boshaften Klaus, auf den zornig eintretenden Vater, auf die zappelnde Fliege, den zappelnden Klaus 2c. 2c. Wenig verständig ist es auch, wortreiche angewandte Aufgaben in einer Rechenfibel schon auf der Stufe abdrucken zu lassen, wo dem Schüler theils die nöthige Lesefertigkeit, jedenfalls aber die Fähigkeit fehlte, die gedruckte Aufgabe zu verstehen, die ihm wohl verständlich wird, wenn sie der Lehrer spricht. Man begegnet angewandten Aufgaben auf den ersten Stufen der für die Hand der Kinder bestimmten Hefte, ja sogar unter der etwas hochtrabenden Ueberschrift: „Algebraische Aufgaben!"

Die „Allgemeinen Bestimmungen des Preußischen Cultus-Ministerium vom 15. October 1872" sagten in der „Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule: das Rechnen ist auf allen Stufen als Uebung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben; doch ist als der letzte Zweck stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schnellen Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen. Die Preußischen Regulative stellten die Forderung: Sobald die nöthige Einsicht in das Zehnersystem und Fertigkeit in der Anwendung desselben erlangt ist, ist hauptsächlich mit angewandten Zahlen zu rechnen, die aus dem Lebens- und künftigen Berufskreise der Kinder entnommen sind."

Wenn in dem angezogenen Satze aus den „Allgemeinen Bestimmungen" eine Andeutung, woher die angewandten Aufgaben zu entnehmen, vermißt wird, so kann sie aus einem vorhergehenden Satze ergänzt werden; es heißt nämlich an einer früheren Stelle: „Bei der praktischen Anwendung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen". Die Entnahme der angewandten Aufgaben „aus dem Lebenskreise der Kinder" erscheint als eine selbstverständliche Forderung, sowohl wenn damit ein der Entwicklungsstufe angemessener Anschauungskreis des Kindes, als die ihm durch seine Familie, Gemeinde und die Hauptthätigkeit der Bewohner nahe gelegten Verhältnisse gemeint sind. Wenn auch heute niemand mehr durch Gesetze an seine Scholle gefesselt ist, wenn die Freizügigkeit auch eine vermehrte Fluctuation hervorrufen wird, so wird sich doch wohl herausstellen, daß die Mehrzahl der Kinder in gewerbliche Verhältnisse treten werden, die denen ihrer Eltern entsprechen; es wird die Mehrzahl der Kinder der Ackerbauer wieder Ackerbauer, der Handwerker wieder Handwerker, der Bergleute wieder Bergleute 2c. Aus diesem Grunde, vielmehr aber noch deshalb, weil die gewerblichen Verhältnisse der Eltern dem Verständnisse der Kinder näher liegen, als andere, wird der Lehrer seinen Stoff zu angewandten vorzugsweise aus den Verhältnissen seiner Umgebung zu entnehmen, in die Aufgaben die localen Erzeugnisse, ihre Preise 2c. hinein zu bringen haben. Ist es möglich,

den technischen, wie den formalen Zweck des Rechenunterrichts an solchem Stoff zu erreichen, dann um so besser. Wie mit den Schuljahren der Einblick in die Verhältnisse der Umgebung sich immer erweitern wird, so wird es anderseits viel Punkte geben, welche auch dem Verständniß des der Schule entwachsenden Knaben und Mädchens fern bleiben; es ist daher auch ein gewisses Maß nach dieser Seite hin inne zu halten; die Volksschule und die ihr verwandten sind allgemeine Schulen; sie dürfen nicht anstreben wollen, was Aufgabe der Berufsschulen für Ackerbau, Gewerbe, Handel ꝛc. ist. Hauptsache bleibt, Knaben und Mädchen durch den Rechenunterricht geistig anzuregen und zu befähigen, daß Beruf und Haus später aus ihnen brauchbare, tüchtige Leute bilden können.

9) **Gliederung des Unterrichtsstoffes.** Seit Jahrhunderten ist der Besitz eines gewissen Grades von Rechenfertigkeit für jedermann als unerläßlich anerkannt; darum hat schon die ältere Volksschule das Rechnen in ihre Unterrichtsgegenstände aufgenommen; die moderne Pädogogik hat ihm das Bürgerrecht in der Volksschule gesichert, weil sie den Besitz der Rechenfertigkeit für die Anforderungen des praktischen Lebens nothwendig erachtet, zugleich aber auch, weil die Behandlung der Zahl, ihre Beziehung auf die mannigfaltigen Fälle des Lebens, allgemeine Bildungsmomente darbietet, wie wenig andere Vorstufen der Wissenschaft und Kunst. Elemente des Rechnens, Zahlvorstellungen, bringt, wenn auch nur in sehr kleinem Umfange, das sechsjährige Kind mit zur Schule; es hat an dem einmaligen Vorhandensein gewisser Körpertheile die Vorstellung der Zahl Eins, an dem zweimaligen Vorkommen anderer die Vorstellung der Zahl Zwei gewonnen, vielleicht auch an dem mehrmaligen Vorkommen anderer Gegenstände seiner Umgebung die folgenden Zahlen kennen gelernt. Es erscheint somit zulässig und geboten, den Rechenunterricht mit dem ersten Schultage eintreten zu lassen. Er beginnt mit der Aneignung der ersten Zahlvorstellungen und schreitet zunächst mit der Erweiterung dieser fort. Hieraus ergiebt sich die Grundoperation alles Rechnens, das **Zählen**; zur Noth müßte sich jede Zahloperation durch Zu- und Abzählen ausführen lassen, selbstverständlich jede Addition und Subtraction; aber auch durch Zuzählen jede Multiplication, eine künstlich verkürzte Addition, und durch Abzählen die Division, eine künstlich verkürzte Subtraction. Daß die ersten Zahlvorstellungen nur durch ein Vorführen und ein wiederholtes Anschauen gleichartiger Gegenstände gewonnen werden können, ergiebt sich aus Vielem, was schon gesagt worden; das Zählen ergiebt sich von selbst durch Erweiterung der zuletzt aufgefaßten Zahlvorstellung um Eins; es ist das Zählen das Resultat der sich allmählich erweiternden Zahlvorstellungen und deren Verbindung mit dem richtigen Zahlworte. Die Vorstellung einer größeren Menge in ihren Einheiten, in wirklichen Einsen, fällt auch dem geistig Reiferen schwer; der Officier gewinnt die Zahl für seine, in Reihe und Glied stehenden Soldaten zunächst durch unmittelbares Abzählen der ersten Reihe, des sogenannten ersten Gliedes; er kürzt, wenn mehrere solcher Glieder vorhanden sind, das Weiterzählen ab durch entsprechendes Vervielfachen. Größere Mengen stellen wir uns in möglichst gleichen Gruppen (von Fünfern, Zehnern, Dutzend, Mandel, Schock ꝛc.) vor; es tritt also eine Abstraction ein. Zu solcher gelangt das Kind nur allmählich. Daraus folgt, daß sich der Unterrichtsstoff zunächst nach der Menge der auffaßbaren Zahl-

vorstellungen zu gliedern habe. Die Hauptgliederung ergeben die Stufen des dekadischen Zahlensystems, also 1 bis 10, 1 bis 100, 1 bis 1000. Als vermittelnde Stufe, weil in ihr die Elemente alles Addirens und Subtrahirens ihre Grenze finden, machte sich die bevorzugte Behandlung der Zahlen 11 bis 20 nöthig; auch bei Erweiterung des Uebungsraumes von 100 bis 1000 empfiehlt sich ein längeres Verweilen im zweiten Hundert; ist eine Sicherheit in diesem ersten Stadium des neuen Kreises erreicht, so ist eine solche in den folgenden Hunderterkreisen bis Tausend um so leichter zu erzielen, da allen Erscheinungen und Combinationen analoge aus dem zweiten Hundert zugrunde liegen.

Innerhalb der durch die dekadischen Stufen bedingten Gliederungen werden sich wieder neue Gliederungen geltend machen; sie können entnommen werden aus den verschiedenen Möglichkeiten des Combinirens der Zahlen. So würde, da das Zählen als die primitivste Function alles Rechnens anzusehen ist, das Zusammenzählen (Addiren) als erste Uebung eintreten können; ihm könnte die entgegenstehende Rechnungsart, das Abziehen (Subtrahiren) folgen, dann das verkürzte Addiren, das Multipliciren, schließlich das verkürzte Subtrahiren, das Dividiren. Innerhalb dieser Stufen werden wieder neue Gliederungen erforderlich werden, etwa bedingt durch die Größe und Einfachheit der Zahl, welche zu- oder abgezählt, mit welcher vervielfacht und durch welche getheilt werden soll.

Bis etwa zum Jahre 1840 hin ist in den, seit der Umbildung der Methode des Rechenunterrichts durch Pestalozzis Anregung entstandenen Schriften im Großen und Ganzen ein, der vorstehend angedeuteten Gliederung entsprechender Stufengang beobachtet worden. Grube suchte in seinem Leitfaden*) die Methode des elementaren Rechnens in eine andere Bahn zu lenken. Er sagt S. 28. ff. (der zweiten Auflage): „das elementare Rechnen nach den Species auseinanderfallen zu lassen, ist dasselbe, als im „Anschauungsunterrichte“ dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt, Farben 2c. vorzuführen, oder die Botanik mit dem Linnéschen Systeme zu beginnen. Wie aber das Kind den Gegenstand nicht kennen lernt, wenn es nach einem Merkmale verschiedene Gegenstände anschaut, sondern wenn es den einen Gegenstand nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachtet — und wie es falsch ist, dem Anfänger in der Botanik die Pflanzen so vorzuführen, daß er erst nur die Wurzel, dann den Stengel 2c. anschaue, da er vielmehr die Pflanze ganz sieht und sehen soll; so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, nämlich mit wahrer Durchdringung des Objects, wenn er heute $2 + 2 = 4$ lernt, nach einigen Wochen, wenn die Subtraction an die Reihe kommt, $4 - 2 = 2$ 2c. Vielmehr hat er ja, wenn er weiß, daß $2 \times 2 = 4$, damit zugleich die übrigen Anschauungen $2 + 2 = 4$, $4 - 2 = 2$, 2 in $4 = 2$, und die Methodik hat unrecht, wenn sie diesen objectiven Zusammenhang „nach den Operationen“ zerreißt. Eine solche Theilung stärkt aber nicht, sondern schwächt die Kraft der Anschauung, weil sie deren Koncentration auf Einen Punkt

*) A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Berlin, Verlag von Th. Chr. Fr. Enslin., I. Auflage 1842, VI. 1873. (Der Hauptsache nach schon im Schulblatt der Provinz Brandenburg, 1841, enthalten).

und somit das „Beobachten im Anschauen“ hindert. Der Elementarschüler lerne die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens, sondern jede Zahl (im Raume von 1 bis 100) allseitig nach jenen Operationen in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln.“

Nachdem Grube anerkannt, daß Kranke*) zu denen gehöre, „welche der angedeuteten Idee vom Organismus im Rechnen sich am meisten nähern und auf ein mehr heuristisches Verfahren von seiten des Lehrers, auf ein mehr selbstthätiges Anschauen von seiten des Schülers hinarbeite,“ fährt er fort: „Da der Zahlenraum, welcher der Anschauung unmittelbar offen liegt und zugänglich ist, und alles Rechnen mit größeren Zahlen nur mit Beziehung derselben auf das erste Hundert bewerkstelligt wird, so muß in diesem Raume jede Zahl nach ihren verschiedenen Bestandtheilen klar vor der Seele des Schülers stehen; aus der allseitigen Anschauung der einzelnen Zahlen müssen die Species der Operationen von selbst hervorgehen und selbst die angewandten Aufgaben nur dazu dienen, um die Vorstellung der reinen Zahl desto mehr zu befestigen; dabei endlich müssen die einzelnen Stufen in einem solchen organischen Zusammenhange stehen, daß die eine sich in der anderen wieder und reichlich entfaltet. Nur so wird der Grund gelegt für ein schnelles Kopfrechnen sowohl, wie für ein gründliches Denkrechnen. Der Schüler empfängt das nöthige Material, das er dann später zu jeder Operation gegenwärtig und bereit hat.“

Der Vf. glaubt, zu den ersten gehört zu haben, welche Grube's Idee aufnahmen; bereits der Aufsatz im Schulblatte der Provinz Brandenburg (cf. S. 40) veranlaßte 1841 das Entstehen meiner Zahlbilder und Zerlegungen der Zahlen; nach zweijähriger Prüfung in der Schule erschienen sie als „Wandrechenfibel“ im Druck (1843). Aber ich folge Grube nur in dem Zahlenraume 1 bis 20. Dafür folgende Gründe: Ich meine, „die Zahlen, welche der Anschauung“ (des Kindes) „unmittelbar offen liegen und zugänglich sind,“ reichen nicht über Zwanzig hinaus. Diese Zahlen bilden die ausschließliche Grundlage alles Addirens und Subtrahirens; nur die aus ihrer Zerlegung in zwei Stücke sich ergebenden Resultate sind, eben weil sie das ganze Einsundeins und Einsvoneins enthalten, der Einübung — selbstverständlich durch fortgesetztes Rechnen — bis zum gedächtnißmäßigen Wissen werth. Eine Zerlegung in mehr als zwei Stücke (nicht Theile) erscheint überflüssig, für die Praxis; gegenüber dem Zeitaufwande ist sie zu wenig nutzbringend, da eine Addition von drei Stücken erst das Zusammenfassen von zweien zu einer Summe erfordert, zu der dann das dritte Stück gelegt wird. Daß 5 + 6 + 7 = 18, mag der gewandte Rechner in Blitzesschnelle ersehen; faktisch vereinigt er erst 5 + 6 zu 11, dann 11 + 7 zu 18. Wir dürfen uns durch eine Fertigkeit nicht täuschen lassen, die uns die einzelnen Schritte nicht mehr zum Bewußtsein kommen läßt. Neben den aus der Zerlegung jeder der Zahlen bis 20 in die möglichen zwei Stücke gewonnenen Resultaten, welche ja als Grundlage zu allen Additionen und Subtractionen ausreichen, lernt der Schüler gleichzeitig aus den ein-

*) Kranke, Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterrichte im Rechnen, Hannover 1824, Hahnsche Buchhandlung.

zelnen Zahlbildern die Producte 2. 2, 3. 2, bis 10. 2, 2. 3 bis 6. 3, 2. 4 bis 5. 4, 2. 6 bis 3. 6, 2. 7, 2. 8, 2. 9, 2. 10 und die entsprechenden Theile kennen. Für die Praxis ist es gleichgiltig, die Bestandtheile selten vorkommender Zahlen, wie 79, 83 ꝛc. zu wissen; dies muß aber von den grundlegenden Zahlen 1 bis 10, auch 11 bis 20 gefordert werden, und zu ihnen müssen noch die als Reductionszahlen hervorragenden, vielfach angewendeten Zahlen 100, 50, 25, 60, 24 kommen; so lange die Hauptmünze der Thaler zu 30 Groschen war, nahm die Behandlung der Zahl 30 eine hervorragende Stellung ein; dem Schüler mußten ihre Hälften, Drittel, Viertel, Fünftel, Sechstel, Zehntel, Zwölftel, Fünfzehntel, Vierundzwanzigstel, Dreißigstel, Sechzigstel geläufig sein, wie die Zahlen des Einmaleins. Mit der Einführung der Mark verringert sich das Bedürfniß, in den Stücken und Theilen der Dreißig schlagfertig zu sein. Es sei hier nur angedeutet, daß auch einigen über 100 hinaus liegenden Zahlen, wie 144, 360, 500, 1000 bei den Uebungen im Kopfrechnen eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden muß.

Grube's Weise im allgemeinen bei dem Hinausgehen über 20 zu verlassen, bestimmen uns noch einige andere Gründe. Es ist S. 292 ausgeführt, daß in Klassen mit mehreren Abtheilungen — man denke an die tausende von einklassigen Landschulen — der Schüler viel schriftlich rechnen muß; jede schriftliche Uebung ist natürlich vom Lehrer zu controliren. Je größer die zu betrachtende Zahl ist, desto größer wird die Anzahl der durch Zerlegung entstehenden Stücke, die der Lehrer bei schriftlicher Aufstellung nur controliren könnte, wenn alle Schüler eine bestimmte Ordnung innehielten. Aufstellungen, wie 100 = 99 + 1, 98 + 2, 97 + 3 ꝛc. verfehlen selbstverständlich den Zweck; Reihenfolgen müssen dem Schüler Gelegenheit bieten zu rechnen; wie solche einzurichten seien, darüber giebt jedes praktische Rechenbuch Auskunft.

Zu den Gründen, welche uns veranlassen, von der Zahl 20 ab den Stufengang nach den Species zu ordnen, gehört noch folgender: Zu der aus der Anschauung resultirenden Einsicht muß viel Uebung und Anwendung kommen. Fertigkeit wird nur erreicht, wenn eine und dieselbe Uebung häufig wiederholt wird; Belege dafür bieten Handwerker, Künstler, Virtuosen jeder Art; darum werde auch eine Zeit lang fleißig addirt, dann subtrahirt ꝛc. Viel Uebung soll zur mechanischen Fertigkeit führen; nichts desto weniger soll und kann die Uebung eine geistige Arbeit sein. In dem von uns befolgten Stufengange, meinen wir, sei auf den „der unmittelbaren Anschauung offen liegenden und zugänglichen Stufen“ den Vortheilen des Grube'schen Verfahrens Rechnung getragen, anderseits seien aber über jenen Kreis hinaus die Vortheile berücksichtigt, welche die getrennte Behandlung der sogenannten Species für zweckmäßige stille Beschäftigung bietet, der in der Volksschule ein bedeutender Theil der Rechenstunden zur Gewinnung der Fertigkeit zugewendet werden muß.

Nachdem die Kreise 1 bis 10, 20, 100, (200), 1000, ohne Rücksicht auf das specifisch schriftliche Verfahren zu nehmen, behandelt worden sind, tritt auch dieses (cf. S. 289 ff.) in sein Recht ein. Zur sicheren Aneignung sind 1—1½ Jahr erforderlich; nebenher setzen sich die Uebungen im Kopfrechnen fort (S. 288). Diese haben insbesondere angewandte

Aufgaben aus den im schriftlichen Rechnen geübten Operationen aufzunehmen, damit die durch Einprägung der schriftlichen Form herbeigeführte Einförmigkeit möglichst paralysirt werde. Nachdem die vier Species im Kopf- und schriftlichen Rechnen auf mehrfach benannte (mehrsortige) Zahlen Anwendung gefunden haben, kommt die Bruchrechnung zu ausführlicher Behandlung. Brüche sind auf den früheren Stufen bereits aufzunehmen; sie liegen innerhalb des Vorstellungskreises, der allgemein für die ersten 4 bis 5 Schuljahre vorauszusetzen ist; es ist aber in jener Zeit noch von jedem künstlichen Verfahren und von solchen Uebungen abzusehen, die abstracterer Art sind; die Brüche dürfen nur solche Nenner haben, die sich aus ganzen Theilen der Reductionszahlen für Münzen, Maße und Gewichte ergeben; also $/_2$ $/_3$ $/_4$ $/_5$ $/_6$ $/_8$ $/_{10}$ $/_{12}$ $/_{15}$ $/_{20}$ $/_{24}$ $/_{25}$ $/_{30}$ $/_{50}$ $/_{100}$ u. dgl. m. Auch wenn man innerhalb dieser scheinbar engen Grenzen bleibt, ergeben sich so zahlreiche und mannigfaltige Uebungen in den vier Species, im Resolviren und Reduciren, daß, wo ungünstige Bildungs- und andere Verhältnisse dem Schulunterricht engere Grenzen zuweisen, jene als ein genügender, den praktischen Anforderungen untergeordneter Lebensstellungen entsprechender Ersatz angesehen werden können für die ausführliche, zum Theil der Abstraction anheimfallende Bruchrechnung. Im allgemeinen dürften mit letzterer die Mädchenabtheilungen niederer Volksschulen zu verschonen sein; der Zeitaufwand, welchen hier die Behandlung der ausgeführteren Bruchrechnung erfordern würde, steht sowohl mit dem formalen, wie mit dem materiellen Nutzen in keinem Verhältniß.*) Weil die gewöhnlichsten Brüche auch in den untergeordnetsten Lebensverhältnissen auftreten, so ist es nöthig, sie bereits dem Pensum der Unterstufe der Volksschule anzufügen; es gewähren dann bei sehr ungünstiger Bildungsfähigkeit und bei sehr verkürztem Schulbesuche das Kopfrechnen in den Kreisen 1—10, 20, 100, 1000, ferner die vier Species im schriftlichen Rechnen, kleine Preisberechnungen und die allernothwendigsten Brüche ein in sich abgerundetes Ganzes. Einen ähnlichen Abschluß, für etwas günstigere Verhältnisse, muß die Mittelstufe, welcher die Rechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen zugewiesen sind, durch Aufnahme der übrigen gewöhnlichen Brüche erfahren; namentlich hat sie das Kopfrechnen, welches durch sie viel Abkürzungen erfahren kann, unausgesetzt heranzuziehen.

Die Einreihung der Decimalbruchrechnung in das Pensum der Volksschule hat bei Einführung der decimalen Maße und Gewichte viel Federn in Bewegung gesetzt. Bis vor 15 und 20 Jahren war sie noch ein Prärogativ höherer Schulen, und mit Recht; denn sie hatte für die niederen gewerblichen Kreise keine praktische Bedeutung. Gegenwärtig liegt die Sache wesentlich anders. Je mehr sich die Decimal-Eintheilung der Maße und Gewichte vervollkommnete, desto wünschenswerther wurde ihre Aufnahme in das Pensum der Volksschule; durch die vollständig decimale Theilung der Reichsmünze gestaltet sich das Wünschenswerthe zur Nothwendigkeit. Sie läßt sich um so eher in die Abschnitte der gemeinen Bruchrechnung einreihen, wenn man schon frühzeitig den Schüler gewöhnt, die decimalen Theile der Hauptmünze, der Hauptgewichte und Hauptmaße in Decimalbruchform zu schreiben. Ist der Schüler

*) Vergl. Löhmann S. 46.

angehalten worden, neben der Addition, Subtraction, Multiplication und Division mit mehrfach benannten Zahlen dieselbe Aufgabe in Decimalbruchform auszuführen, also beispielsweise:

13 Mk. 67 Pf.	=	13,67 Mk.
+ 69 „ 48 „	=	69,48 „
+ 23 „ 96 „	=	23,96 „
= 107 Mk. 11 Pf.	=	107,11 Mk.

69 Mk. 48 Pf.	=	69,48 Mk.
— 23 „ 96 „	=	23,96 „
= 45 Mk. 52 Pf.	=	45,52 Mk.

13 Mk.	67 Pf.	= 1367 Pf.	= 13,67 Mk.
× 15	× 15	× 15	× 15
195 Mk.	1005 Pf.	20505 Pf.	205,05 Mk.
+ 10	= 10 Mk. 5 Pf.	= 205 Mk. 5 Pf.	
205 Mk.			
205 Mk.	5 Pf.		

205 Mk. 5 Pf. : 15 = 13 Mk. 67 Mk.
15
55
45
10 Mk.
1005 Pf.
90
105
105

20505 Pf. : 15
= 1367 Pf.
= 13 Mk. 67 Pf.

= 205,05 Mk. : 15 = 13,67 Mk.
15
55
45
100
90
105
105

so wird hierdurch die vollständige Decimalbruchrechnung wesentlich, etwa in demselben Maße vorbereitet, wie die ausführliche gemeine Bruchrechnung durch Vorausnahme der gewöhnlichsten Brüche; außerdem lernt der Schüler, welcher mit der Mittelstufe abschließen muß, wenigstens die Decimalbruchform kennen und mit einigem Vortheil verwenden.

Die mehrfach ausgesprochene Ansicht, daß mit der decimalen Durchführung des Maß-, Gewichts- und Münzsystems die gemeine Bruchrechnung ganz außer Cours kommen werde, ist eine irrige. Selbst wenn sich die Verkäufer werden gewöhnt haben, nur nach Decimaltheilen höherer Einheiten, also nur nach /2 /5 /10 rc. Metern, Kilogrammen, Hektolitern rc. zu verkaufen, und wenn auch die Zeit gekommen sein wird, wo man nicht mehr nach Dutzend, Mandel, Schock, Buch, Groß rc. kauft und verkauft, sondern nur nach decimalen Zahlmaßen, so werden nichts desto weniger bei vielen, namentlich bei Durchschnittsberechnungen nichtdecimale Brüche erscheinen; deshalb kann die gemeine Bruchrechnung auch von dem Schulunterricht nicht abgesetzt werden.

Die Decimalbruchrechnung stützt sich auf die (schriftliche) Decimalbruchform*), diese auf die Art, wie in dem dekadischen Zahlensystem die Zahlen geschrieben werden, also auf den Werth, den jede Ziffer durch ihre Stellung erhält; mithin gehören Decimalbruchform und Decimalbruchrechnung in das Gebiet des schriftlichen (Ziffern-) Rechnens; natürlich wird man mit Brüchen, die zum Nenner eine dekadische Einheit haben, auch verhältnißmäßig leicht im Kopfe rechnen. Die abgekürzte Decimalbruchrechnung kann, im allgemeinen, der Volksschule vorenthalten bleiben.

Das Rechenpensum der Volksschule findet seinen Abschluß in der Anwendung der gemeinen und Decimalbrüche auf die verschiedenartigsten Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben und auf die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten, einschließlich Raumberechnungen, die, soweit die Vermittlung möglich scheint, auch schon auf früheren Stufen vorkommen dürfen. Die „Allgemeinen Bestimmungen" des Preußischen Cultusministers vom 15. October 1872 fordern in Betreff der Raumlehre: „In der mehrklassigen Schule kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Congruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu. Der Unterricht in der Raumlehre ist sowohl mit demjenigen im Rechnen, wie mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung zu setzen. Während die Schüler in dem letzteren die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie im ersteren mit deren Maßzahlen sicher und verständig operiren, die Länge der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen." Inwieweit von streng mathematischen Beweisen in der Volksschule abzusehen sei, darüber wird die Abhandlung „Raumlehre" wohl ausführlicher sich aussprechen. Wir halten jene Beweise in der Volksschule, selbst in der mehrklassigen für wenig fruchtbringend; nichts desto weniger ist auch der Schüler der Volksschule von der Wahrheit der wichtigsten, in die Praxis eingreifenden Lehrsätze zu überzeugen; dies kann auf anschaulichem Wege wohl geschehen. (Vergl. des Verfassers Schülerheft Nr. XI.)

Die in den „Preußischen Bestimmungen" der mehrklassigen Volksschule noch zugewiesene „Lehre von der Wurzelextraction" würden wir der Mittelschule vorbehalten; jedenfalls halten wir das Aufsuchen der Cubikwurzel sehr entbehrlich; wogegen allerdings die Quadratwurzel für den Bauhandwerker praktische Bedeutung hat. Für die Mittelschule treten Anfänge der Buchstabenrechnung und der Algebra hinzu; nach den „Preußischen Bestimmungen" soll in „der Mittelschule von mehr als sechs Klassen das arithmetische Pensum durch Fortführung der Algebra und Buchstabenrechnung, durch die Gleichungen, die Hinzunahme schwieriger Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten, namentlich der Wechsel- und Coursrechnung erweitert werden." Da der Mittelschule der Charakter einer gelehrten Schule nicht innewohnen, sie „vielmehr die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes in größerem

*) Bei der ausgebreiteteren Anwendung des Komma als Scheidungszeichen der ganzen Zahl vom Decimalbruche ist es dringend nöthig, dasselbe nicht mehr als Abtheilungsmerkmal für vielziffrige Zahlen anzuwenden. Sechs Ziffern lassen sich schon übersehen; es genügt wohl, zwischen die 6. und 7. ein Komma oben, zwischen die 12. und 13. zwei Komma oben zu setzen.

Umfange berücksichtigen soll, als dies in höheren Lehranstalten in der Regel der Fall sein kann", so ist unsere Meinung, daß im allgemeinen auch auf den ihr zugewiesenen Pensen der Arithmetik die elementare Methode anzuwenden sei, nach welcher die Allgemeinheit aus einzelnen Fällen entwickelt wird.

Da jeder Unterrichtsgegenstand in der Volks-, wie in der Mittelschule zur Aufgabe hat, den Schüler zu einem Grade von Selbständigkeit zu führen, der ihn befähigt, sich ohne Lehrer mit Hilfe von Lehrbüchern fortzubilden, so erscheint es geboten, daß die für die Oberstufe bestimmten Schülerhefte nicht bloß die Aufgaben enthalten, sondern sich, etwa in den, den einzelnen Abschnitten vorauszuschickenden Einleitungen gewissermaßen zu einem Lehrbuche gestalten, aus welchem von dem Schüler Präparation auf den Unterricht, Repetition nach demselben gefordert wird; zugleich soll es nach der Schulzeit zu einem Rathgeber werden, welcher Vergessenes wieder zu construiren, Versäumtes nachzuholen behilflich ist.

10) **Regeln. Ansätze.** Aus vielen voraufgehenden Stellen geht klar und deutlich hervor, daß auf keiner Stufe von einem Rechnen nach gegebenen Regeln die Rede sein darf; darin liegt aber nicht, daß es verwerflich sei, aus einzelnen analogen Fällen einen allgemein giltigen Satz herzuleiten und diesen später zur allgemeinen Richtschnur, zur Regel für die Operation hinzustellen, das Bilden der Allgemeinheit aus einzelnen Fällen, das Construiren der Regel ist ein geistiger Act; wird die Regel durch eignes Construiren des Schülers geistiges Eigenthum, so mag er auch nach der Regel, wie der Mathematiker nach seiner von ihm geistig erfaßten Formel, rechnen; der Schüler muß sich nur dieselbe auf einem Wege erworben haben, der ihn befähigt, sie wieder zu construiren, falls sie ihm entfallen sein sollte. (cf. S. 296.)

Es ist für die schriftliche Ausführung einer Rechnung vortheilhaft, nicht jedem Schlusse sogleich die Ausrechnung folgen zu lassen, sondern dieselbe erst dann auszuführen, wenn alle zur Lösung einer Aufgabe nöthigen Schlüsse gemacht sind. Während der Kopfrechner jedem Schlusse sogleich die Ausrechnung folgen läßt, um sein Gedächtniß mit möglichst wenigen Zahlen zu belasten, deutet der schriftlich Rechende nur nach jedem Schlusse die betreffende Operation an; in der Summa dieser Andeutungen ist somit die ganze Schlußreihe enthalten. Bestehen die angedeuteten Operationen aus Multiplicatoren und Divisoren, so läßt sich die gesammte Rechnung in die Form eines Bruches bringen, dessen Zähler (Dividendus) und Nenner (Divisor) aus einzelnen Factoren besteht; der Gesammtzähler ist das Product aus allen Factoren des Zählers; der Gesammtnenner setzt sich durch Multiplication aller Nennerfactoren zusammen; das Gesammtresultat wird also ein Bruch, der sich in vielen Fällen (durch Aufheben) in kleineren Zahlen ausdrücken lassen wird. Der Schüler hat bei dem Aufheben der Brüche schon erkannt, daß er die im Zähler und Nenner enthaltenen gleichen Factoren fortlassen kann; aus demselben Grunde können in einem Bruche, dessen Zähler und Nenner aus einzelnen Factoren besteht, die im Zähler und Nenner enthaltenen gleichen Factoren fortgelassen (gestrichen) werden; auf diese Weise werden große Zahlen vermieden, und somit wird in vielen Fällen die Rechnung wesentlich verkürzt. Diese Form der Ausrechnung, Bruchsatz genannt, kann nicht zu einem mechanischen Verfahren werden. Bevor

der Schüler eine Zahl in den Zähler setzt, muß ihn ein Schluß belehrt haben, daß multiplicirt werden muß; er weiß aus dem Wesen des Zählers, daß der Werth des Bruches mit derselben Zahl multiplicirt wird, mit welcher sein Zähler multiplicirt wurde. Belehrt ihn sein Schluß: es muß dividirt werden, so weiß er, daß er in allen Fällen einen Theil des Bruches durch Multiplication des Nenners erhält. Der Bruchsatz darf mithin unbedingt von den Schülern der Volksschule angewendet werden.

Das Rechnen mit Proportionen hat gar keinen praktischen Werth und lohnt die Mühe nicht, welche erforderlich ist, in ein volles Verständniß derselben und der mit ihnen vorzunehmenden Veränderungen einzuführen.

Den aus zusammengesetzten Verhältnissen sich bildenden, früher mit Regula-quinque, Regula-septem bezeichneten Satz macht der Bruchsatz ganz entbehrlich.

Der Kettensatz, um dessen Begründung sich wenig Rechenbücher kümmern, obwohl er sich auf höchst einfache Weise, ohne Hinzunahme von zusammengesetzten Verhältnissen 2c. begründen läßt, hat nur Werth für kaufmännische Rechnungen, bei denen es sich um fortlaufende Reductionen gleicher Werthe in andere Benennungen handelt; er kann den Schüler leicht zu gedankenlosem Rechnen führen, wenn er gemerkt hat, wie sich ein Glied an das andere reiht. Um dieser Gefahr willen werde er dem Volksschüler vorenthalten. Auf der oberen Stufe der Mittelschule, namentlich der erweiterten, möge er eine Stelle finden; namentlich erscheint dies gerechtfertigt an Orten, wo muthmaßlich ein größerer Theil der Schüler in den kaufmännischen oder in einen gewerblichen Beruf übergeht, dem auch kaufmännische Berechnungen nicht fern liegen. Wenn der Kaufmann seine Rechnungen, die fast ausschließlich von derselben Art sind, nach dem Kettensatz mechanisch ausführt, so hat das nichts Nachtheiliges; dem Kaufmann geben andere Fälle Gelegenheit, seine Denkthätigkeit in Fluß zu erhalten; der Schüler soll eben durch jede Rechnung Anlaß zum Denken erhalten. Daß aber die Schule, welche dem künftigen Kaufmanne den Kettensatz mit in seinen Beruf geben will, eine Begründung des Satzes vermittelt, dazu verpflichtet sie ihre Hauptaufgabe: den Schüler zu einem denkenden, selbständigen Menschen zu bilden.

Wir haben in dem Vorangegangenen das Ziel, welches die Volksschule, die niedere wie die gehobenere, zu erreichen haben möchte, bereits angegeben. Soll der Rechenunterricht den ihm an der allgemeinen Bildung des Schülers zufallenden Antheil ausführen, so kommt es nicht bloß darauf an, daß er in den zu dem angedeuteten Pensum erforderlichen Zahlenoperationen „fertig gemacht" werde; der Unterricht muß des Schülers Denkthätigkeit so geleitet und in Anspruch genommen haben, daß er zu selbständiger Lösung von angewandten Aufgaben befähigt worden ist. Das beste Zeichen vollständigen Verständnisses ist die klare Darstellung des Ganges der Lösung in Worten; darum darf auf keiner Stufe eine Unklarheit im Ausdruck, ein Sprung in der zur Lösung nöthigen Schlußreihe durchgehen; „„Wie aller Unterricht Sprachunterricht ist, so vorzüglich der Rechenunterricht. Die Lösungen müssen mündlich so gegeben werden, daß nicht die geringste Unbestimmtheit vorkommt und zwar überall mit scharfen Accenten, mit Hervorhebung der Wörter,

in welchen die neue Vorstellung liegt, aus welcher die Art der zu wählenden Operation hervorgeht.""

Die in Worte gekleideten, mündlich oder schriftlich wiedergegebenen Lösungen müssen sich ebensosehr von Weitschweifigkeit, als von Unbestimmtheit im Ausdruck fern halten; zu letzterem gehören insbesondere Wendungen, wie: „dreimal größer" statt „dreimal so groß", „dreimal kleiner" statt „der dritte Theil oder ein Drittel so groß", ferner die Verwechslung der Ausdrücke Theilen und Enthaltensein u. dgl. m.

11) **Münzen, Maße, Gewichte.** Der materielle Zweck des Rechenunterrichtes, „mit einer für das Leben wichtigen Fertigkeit vertraut zu machen", fordert, die Uebungen mit der Zahl an Münzen, Maße und Gewichte anzuschließen. Da ein Bedürfniß hierzu sich schon in den allereinfachsten Lebensverhältnissen geltend macht und auch das Kind im elterlichen Hause schon davon berührt wird, so hat auch bereits der allererste Unterricht die Verpflichtung, dahin einschlagende Uebungen aufzunehmen und mit den hauptsächlichsten der landesüblichen Münzen, Maße und Gewichte bekannt zu machen.

Die deutsche Einheit hat auch dem Streben nach einerlei Münze, Maß und Gewicht die Krone aufgesetzt. Lange war eine Uebeinstimmung auf diesem Gebiete angestrebt worden; was die wachsenden Verkehrsmittel nur allmählich und stückweise erringen konnten, das haben der aus dem Jahre 1866 hervorgegangene Norddeutsche Bund im Vereine mit den süddeutschen Zollvereinsstaaten inbezug auf Maße und Gewichte, und das aus dem Jahre 1870 erwachsene deutsche Reich inbetreff der Münzen endlich zum Abschluß gebracht. Während bis dahin jedes kleine Ländchen ein, seinen lokalen Münz-, Maß- und Gewichtsverhältnissen angepaßtes Rechenbuch haben mußte, kann jetzt ein und dasselbe Aufgabenheft von der Nord- und Ostsee bis an die Alpen, vom Niemen bis zum Rhein benutzt werden. Der Handelsverkehr aus einem deutschen Staate hinüber und herüber ist unendlich erleichtert worden durch gleiches Maß und Gewicht; es wird dies in noch höherem Maße der Fall werden durch die eine und gleiche Reichsmünze, sobald die einzelnen Geldsorten in einer dem immensen Bedürfnisse entsprechenden Menge geprägt sein werden. Während der nicht allzukurzen Uebergangszeit werden die Umrechnungen der alten landesüblichen Geldsorten in die Reichsmünze noch manche Unbequemlichkeiten herbeiführen; die Schule muß diese mindern helfen durch frühzeitiges Hineinziehen der neuen Münzen in den Unterricht; die Umrechnungen werden indessen, namentlich wo bisher der Thalerfuß galt, minder erheblich sein, als beim Uebergange von den alten Maßen und Gewichten zu den metrischen.

Das „Unterrichte anschaulich!", von dem im folgenden Abschnitte noch gehandelt werden soll, gilt insbesondere wörtlich, wo es sich um das Bekanntmachen mit Münzen, Maßen und Gewichten handelt. Sie müssen den Kindern immer und immer wieder vorgezeigt und in ihren Abstufungen mit einander verglichen werden, wenn nicht die Bezeichnungen leere Schälle bleiben oder ganz falsche Vorstellungen herbeiführen sollen. Dabei ist für jede Stufe eine sorgfältige Auswahl zu treffen; eine ganz allmähliche Erweiterung von der untersten bis zur obersten Stufe muß beobachtet werden; erst auf dieser kann der Schüler eine vollständige Einsicht in das ganze System erhalten. Da der inter-

nationale Verkehr gegenwärtig auch die untergeordneten Berufskreise trifft, so werden auf der Oberstufe auch Belehrungen über außerdeutsche Münzen rc. hinzukommen müssen.

Es kann nicht Aufgabe dieser Abhandlung sein, eine Belehrung über das aus dem Längenmaße, dem Meter, sich aufbauende Maß-, Gewichts- und Münzsystem zu geben; außer vielen Sonderschriften enthalten viele der für Lehrer und Schüler abgefaßten, dem Rechenunterrichte dienenden Bücher das Erforderliche. Dagegen erscheint es angemessen, hier zur Verständigung über die beim Unterrichte zu benutzenden Namen, für die bei der Schreibung einzuschlagende Orthographie und für die etwa aufzunehmenden schriftlichen Abbreviaturen unsere Ansicht mitzutheilen. Einzelne Maße und Gewichte haben ausschließlich deutsche Namen erhalten, wie Scheffel, Schoppen, Pfund; für andere giebt das Gesetz neben den fremden auch deutsche Bezeichnungen; z. B. Meter und Stab, Dekameter und Kette, Centimeter und Neuzoll, Millimeter und Strich, Hektoliter und Faß, Liter und Kanne, Dekagramm und Loth rc. Wir glauben nicht, daß die deutsche Gesinnung darunter leidet, wenn man den fremden Namen den Vorzug giebt. Nachdem schon die Franzosen soviel Selbstverleugnung gezeigt, den von ihnen geschaffenen Maßen und Gewichten nicht der französischen, sondern der griechischen und lateinischen Sprache entlehnte Namen zu geben, um internationale Verständigung zu erleichtern, so haben wir durch Aufnahme der fremden Namen letztgenannten Zweck zu unterstützen, nicht aber durch deutsche Namen zu schwächen; gilt dies von den Grundwörtern: Meter, Ar, Liter, Gramm, so noch mehr von den Bestimmungswörtern Kilo, Hekto, Deka — Deci, Centi, Milli, durch welche die dekadischen (decimalen) Vielfachen und Theile präcis ausgedrückt werden. Uebrigens hat in der kurzen Frist der Annahme des metrischen Maßes und Gewichtes die „vox populi“ bereits eine Entscheidung getroffen. Jeder Kaufmann mißt nach „Meter“, nicht nach „Stab“, Tischler und Zimmermann rechnen und messen nach „Meter und Centimeter“, der Schneiderin ist Centimeter geläufig, die Bauerfrau verkauft die Kartoffeln rc. nach Litern, und selbst beim Milchverkauf ist die sonst so geläufig gewesene „Kanne“ dem Namen „Liter“ gewichen; das einzige, das sich noch sperrt, ist „das Loth“ für „Dekagramm“.

Das „Gesetz“ enthält die Schreibung Zentimeter, Dezigramm, also z. für c. Das Bestreben, das c. auszumerzen, mag im allgemeinen gerechtfertigt erscheinen; in den entschieden lateinischen Herleitungen von centum und decem erscheint das c. erstens naturgemäßer, anderseits dürfte das c. aus internationalen Rücksichten entsprechender sein. Wir würden unsere Ansicht der des Gesetzgebers gegenüber nicht geltend machen, wenn nicht ein dem Gesetzgeber ebenbürtiger Factor, die „Reichs-Normal-Eichungscommission“ das c. protegirt hätte. In Deka und Hekto darf das (griechische) k nicht mit c vertauscht werden; der Consequenz wegen ist auch in Cubik (Cubus) das C beizubehalten.

Inbezug auf die schriftliche Abkürzung muß nach unserer Meinung verlangt werden: 1) sie muß möglichst kurz sein; 2) sie muß sich leicht ausführen lassen; 3) sie darf keine Verwechslung mit einem anderen Namen zulassen; 4) sie muß auch im internationalen Verkehre verständlich und 5) in der Durchführung consequent und parallel sein.

Wenn die decimalen Vielfache: „Deka, Hekto, Kilo“ durch die großen Anfangsbuchstaben *D*, *H*, *K*, die decimalen Theile: „deci, centi, milli“ durch *d*, *c*, *m* angedeutet werden, so ist einer Verwechslung zwischen Deka und deci vorgebeugt; diese Schreibung nimmt der „Verband deutscher Architekten und Ingenieure“ an, verwirft aber das c statt z; die Normaleichungs-Commission kürzt Kilo in k, Deka in dk ab; letzteres erscheint für die Schule nicht acceptabel, da k und c in Schrift und Druck oft vertauscht werden. Im Interesse der Schüler will es auch empfehlenswerth erscheinen, die ganze Abbreviatur auf der Linie zu schreiben und zu drucken, anstatt nach der bei Exponenten üblichen Erhöhung. Diese kurzen Andeutungen mögen ausreichen, folgende Schreibung zu motiviren:

Meter *m*, Quadratmeter □*m* oder *qm*, Ar *a*, Cubikmeter Cbm, Liter *l*, Gramm *g*.

Durch Vorsetzung von K, H, D und d, c, m ergeben sich

a) für die Längemaße: M, Km (Hm), Dm, dm, cm, mm.
b) für die Flächenmaße: □m, □dm, □cm, □mm, a, Ha.
c) für die Cubikmaße: Cbm, Cbdm, Cbcm, Cbmm.
d) für die Hohlmaße: l, Hl (Kl), dl, cl, ml.
e) für die Gewichte: g, Kg, Dg, dg, cg, mg.
f) Wird Meile mit Ml bezeichnet, so kommen noch hinzu □Ml, Cb Ml.

In jeder Klasse muß ein in 100 Centimeter eingetheilter Meterstab vorhanden sein, damit jederzeit Messungen vorgenommen werden können. Um das Maß dem Auge und dem Gedächtnisse einzuprägen, sei mit Oelfarbe das Metermaß auf die Wandtafel gezeichnet und zwar einmal senkrecht und einmal wagerecht, damit sich das Auge im Abschätzen von Längen und Höhen übe. Ein etwas stärkerer Strich markire die Decimeter, ein noch stärkerer Strich das halbe Meter. — Von der Mittelstufe an muß ein in 100 □dm getheiltes Quadratmeter vor den Augen der Schüler an die Wand geheftet sein. Auf dem Schulhofe, dem Turnplatze 2c. werde eine Fläche von 10m Länge, 10m Breite abgemessen und an den vier Ecken durch Pflöcke, Pfähle 2c. markirt, damit der Schüler sich immer das Ar in seiner Quadratform vergegenwärtigen könne; auf der Oberstufe tritt in ähnlicher Weise die Kenntniß eines Hektar hinzu. Wiederholentlich werden die Schüler veranlaßt, die Länge ihrer Finger, die Breite ihrer Hand, die Weite einer Spanne, eines Schrittes 2c. auszumessen, ferner wieviel ihrer Schritte auf ein Dekameter kommen; daraus muß ihnen eine bestimmte Vorstellung von einem Kilometer, von der zu dessen Zurücklegung erforderlichen Zeit 2c. erwachsen; auf ähnliche Weise gewinnen sie eine Vorstellung von einer geographischen Meile (7420m) 2c.

Von der untersten Stufe an muß ein Liter- und ein Halblitermaß, womöglich ein jedes in beiden Cylinderformen, vorhanden sein; für Scheffel und Hektoliter mag eine Zeichnung genügen; jeder Lehrer wird eine solche anfertigen können. Für das Scheffelmaß sind gesetzlich bestimmt: 457,1mm Durchmesser, 304,7mm Höhe, für ein Hektolitermaß: 575,9mm Durchmesser, 383,9mm Höhe.

Von Gewichten bedarf es auf der Unterstufe eines Kilogrammes und eines Pfundes; es muß auch auf den Raum hingewiesen werden, den ein aus Eisen oder Messing gefertigtes Kilogrammgewicht zu einem Kilogramme Butter, Kaffee, Getreide, Tabak, Sand, Wasser 2c. einnimmt;

das führt auf den oberen Stufen auf das specifische Gewicht der Körper. Auf der Mittelstufe treten die Unterabtheilungen der Gewichte hinzu. Für die größeren Gewichte können allenfalls getreue Abbildungen genügen.

Sie stehen natürlich hier als Veranschaulichungsmittel um so mehr in zweiter Linie, da eigentlich die Vergegenwärtigung der Schwere erzielt werden soll. Die Lehrer werden nicht verfehlen, ihre Schüler auf Gelegenheiten aufmerksam zu machen, wo sie nicht bloß größere Gewichte sehen, sondern auch an ihnen ab und zu ihre Kraft messen, ihre eigene Schwere erfahren können; in den Städten findet sich solche Gelegenheit bei Kaufleuten, Fleischern, Bäckern ꝛc., im Dorfe beim Müller, Schmied ꝛc.

Auf der Oberstufe muß ein genau aus Blech gearbeitetes Cubikdecimeter vorhanden sein; seine eine Fläche lasse sich aufklappen, um dasselbe mit Wasser ꝛc. füllen zu können. Sein Inhalt ist bekanntlich dem eines Liters gleich. Der Schüler der Volksschule wird sich durch Umschütten der Füllung eines Liters in ein Cubikdecimeter hiervon überzeugen; wo sich die Raumberechnungen bis zum Berechnen des Cylinders ausdehnen, überzeugt sich der Schüler durch Rechnung; das gesetzliche Maß für die hohe Cylinderform ist z. B. 86mm Durchmesser, 172,1mm Höhe. Wird in $r^2 \pi h$ die Zahl π gleich $^{22}/_{7}$ gesetzt, so beträgt die Abweichung von einem Liter 97,7 Cbmm, d. i. etwa $^{1}/_{10235}$ Liter, also $^{1}/_{10235}$ des Sollwerthes.

Durch Abwiegen eines mit Sand, Gartenerde, Kaffeebohnen, Getreidekörnern u. s. w. gefüllten Cubikdecimeters oder Litermaßes kann der Schüler annäherungsweise das specifische Gewicht einiger Stoffe und Produkte ermitteln.

Auf der Oberstufe ist eine vollständige Uebersicht über das Maß- und Gewichtssystem, die Herleitung aus dem Längenmaße ꝛc. zu geben.*)

12) **Veranschaulichungs-Mittel.** Die Zahl ist die Vorstellung einer Menge gleichartiger Dinge. Die Vorstellung der Zahl kann von dem Kinde nur erworben werden dadurch, daß ihm gleichartige, concrete Dinge vorgeführt werden. Was für Dinge man hierzu wählt, ist für die Gewinnung der Zahlvorstellung gleichgiltig. Die Vorstellung der Zahl Zwei gewinnt das Kind an seinen zwei Armen, Händen, Beinen, Füßen, die Zahl Fünf und Zehn an den Fingern ꝛc. Andere Zahlen kann es an den Fenstern eines Zimmers, an den Scheiben eines Fensters ꝛc. kennen lernen. Der Unterricht wird zur Gewinnung der Zahlvorstellungen Gegenstände bevorzugen, mit denen sich leicht handtiren läßt; das könnten Münzstücke, Knöpfe, Blech-, Holz-, Papp- ꝛc. Plättchen, Stäbchen u. dgl. sein. Zur Erweckung der Zahlvorstellung würde es auch gleichgiltig sein, ob die vier Knöpfe, welche dem Kinde die Zahlvorstellung Vier zuführen sollen, von gleicher Größe und gleicher Form sind; denn ein sehr großer, ein großer, ein kleiner und ein sehr kleiner Knopf sind immer vier Knöpfe. Wer aber beim Rechenunterricht nicht bloß den Zweck adhoc verfolgen will, wer anerkennt, daß jeder Unterrichtsgegenstand nach möglichst vielen Seiten hin bilden, also beispielsweise auch die sittliche Seite nicht außeracht lassen soll, der wird, um im Kinde den Sinn für Schönheit und Ebenmaß zu regeln und damit zugleich Liebe für Ordnung

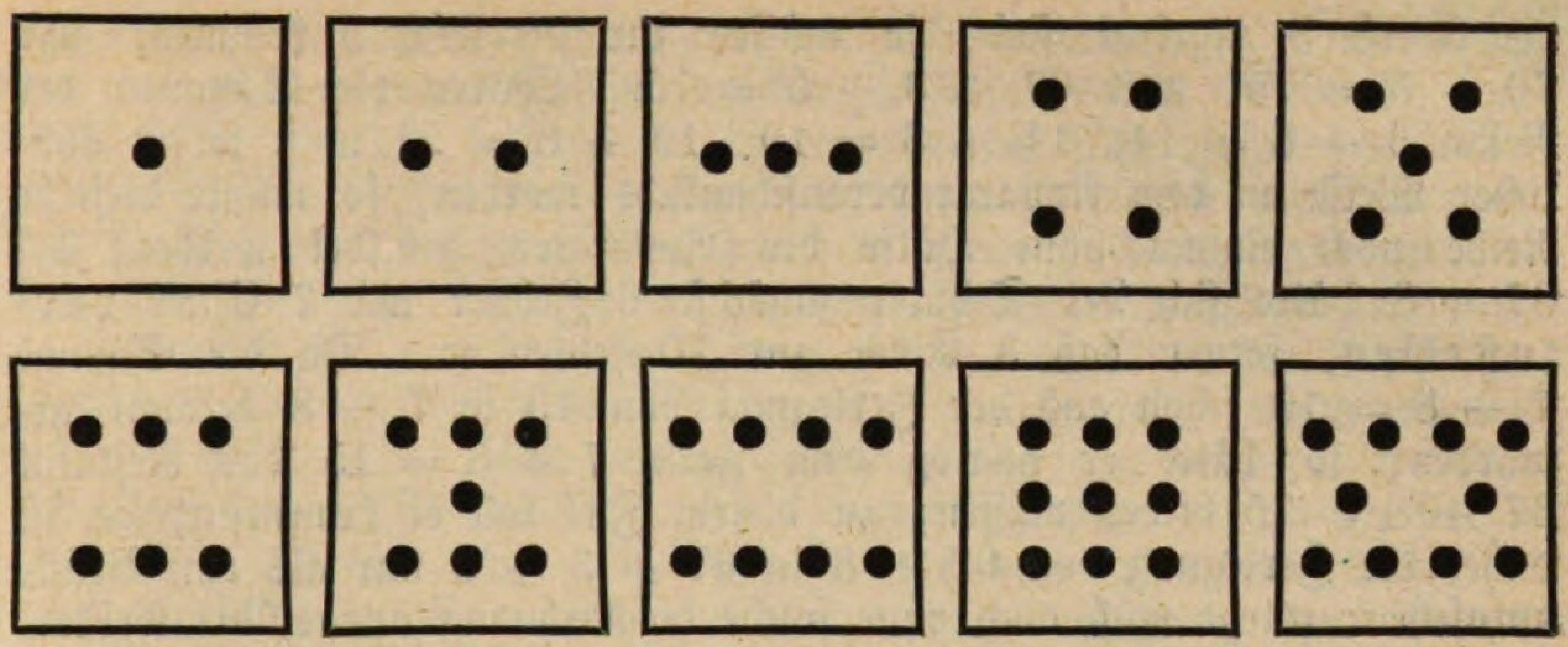
*) Man vergleiche des Vf. Schulhefte Nr. V. oder IX, XI.

und Pünktlichkeit anzulegen, Knöpfe von gleicher Form und Größe, und zwar von solcher Form wählen, welche dem Auge angenehm ist.

Mit je mehr Sinnen ein Gegenstand wahrgenommen werden kann, desto kräftiger wird sich seine Gestalt ꝛc. in der Vorstellung wieder erzeugen; es wird also für die Veranschaulichung der Zahl vortheilhafter sein, wirkliche Dinge statt ihrer Abbildungen zu gebrauchen. Wer auf der untersten Stufe der rechnenden Thätigkeit steht, pflegt nicht nur die zu zählenden Dinge anzuschauen, sein Auge von einem zum andern gleiten zu lassen; er liebt es, die zu zählenden Dinge anzutasten, anzugreifen (begreifen). Dies muß ein Fingerzeig sein, dem ersten Unterrichte in der Zahl wirkliche, tastbare Gegenstände zugrunde zu legen. Aber auch um deshalb müssen es solche sein, weil dem Kinde die Möglichkeit gegeben werden muß, selbst die Dinge zusammenzulegen, vorhandene durch Hinzuthun zu vermehren, durch Abnehmen zu vermindern, durch Hinlegen gleicher Anzahl Gruppen zu bilden, welche die Vorstellung des Vervielfältigens erzeugen, sowie durch Auseinanderlegen einer Anzahl in gleiche kleinere Anzahlen die Vorstellung des Theilens herbeizuführen.

Hiermit soll dargethan sein, daß den körperlichen Veranschaulichungsmitteln der Vorzug vor fertigen Zeichnungen einzuräumen sei; der fertigen Zeichnung würde noch die vorzuziehen sein, welche der Lehrer vor den Augen der Kinder entstehen läßt. Die fertige Zeichnung, auf der etwa die Zahlen Eins bis Zehn veranschaulicht sind, dienen nicht als erstes Veranschaulichungsmittel, sondern zur Unterscheidung der verschiedenen Zahlen, zur Wiederholung, zum Nachbilden, zum Einüben.

Es ist selbst dem Zahlkundigen nicht möglich, eine größere Menge von Einheiten schnell zur bestimmten Zahl zusammenzufassen. Als ich einmal den Rechenmeister Dahse aufforderte, schnell anzugeben, wieviel Stühle in dem Schulsaale, in welchem er seine Vorstellung gab, sich befänden, zögerte er, sich entschuldigend, die Stühle hätten theils hohe, theils niedere Lehnen; es ständen nicht gleich viel in jeder Reihe; auch die Form sei verschieden ꝛc. Wer Geld zählt, legt eine gleiche Anzahl gleicher Stücke und zwar soviel in eine Reihe, daß zugleich Theile einer höheren Einheit gebildet werden. Größere Zahlenmengen fassen wir nicht mehr in ihren Einsen auf, sondern wir streben danach, Gruppen, neue Einheiten, zu bilden, also Zehner, Hunderter, Dutzend, Mandel ꝛc. Auch das Kind kann nur eine geringe Anzahl von Einsen schnell zur Zahl zusammenfassen; die Zahl für größere Mengen findet es nur durch wirkliches Zählen. Soll es aber eine Vorstellung von größeren Zahlen gewinnen, so kann dies nur durch gruppenweises Erfassen geschehen; daher führen wir ihm die Zahlen in geordneten, dem Auge wohlgefälligen Gruppen zu. Die symmetrische Anordnung der Einheiten in diesen Gruppen (Zahlbildern) läßt das Kind zugleich die wesentlichsten Bestandtheile (seine Summanden und Factoren) erkennen und bereitet so durch Zerstückelung das Zu- und Abzählen, durch Zerlegung das Vervielfachen und Theilen vor, oder da diese Stücke und Theile die Grundlage alles Rechnens bilden, das Einsundeins, das Einsvoneins, das Einmaleins, das Einsineins. Wir halten folgende Zahlbilder für geeignet:



Von einem Veranschaulichungsapparate, welcher den ersten Uebungen zu Grunde gelegt wird, verlangen wir, daß er das Bilden von Gruppen (Zahlbildern) gestattet. Als solcher empfiehlt sich eine quadratische schwarze Holztafel von c. $^1/_2$m Länge; sie ist mit 100 Löchern, in zehn senkrechten und 10 wagerechten Reihen, versehen, in welche weiße Knöpfchen, so wie sie zu Schubkasten verwendet werden, gesteckt werden können. Die Tafel reicht für alle Veranschaulichungen bis 100 aus. Der Apparat läßt sich leicht und mit geringen Kosten herstellen; er ist dauerhaft und nicht complicirt; die Zahlbilder können von den Kindern selbst angesteckt werden; durch Fortnehmen und Zusetzen eines oder einiger Knöpfe lassen sich aus einem Zahlbilde andere gestalten.

Wie S. 301 ff. ausgeführt worden, ist es zweckmäßig, alle in das Einsundeins fallenden Resultate aus der Zerlegung der Zahlen 2 bis 10 und 11 bis 20 zu gewinnen; nebenher ergeben sich noch die innerhalb dieser Gränze liegenden Producte und Theile. Alle diese Uebungen lassen sich leicht an der Tafel ausführen. Die Einprägung des Erkannten erfolgt zunächst durch das Nachbilden der Zahlbilder; später, wenn die Ziffern zur Geltung gekommen, wird das durch die Zahlbilder Dargestellte in Ziffern übertragen.

Für die Uebungen in dem Kreise 21 bis 100 sei bemerkt, daß auch jede dieser Zahlen sich an der Tafel darstellen läßt; jede vollbesetzte Reihe bildet einen Zehner; die Summen lassen sich durch Hinzufügen, die Differenzen durch Fortnehmen von Knöpfen veranschaulichen; durch Bilden von Zweier-, Dreier- ꝛc. Reihen wird das Einmaleins bis 10 mal 10, und mit ihm das Einsineins veranschaulicht.

Die Darstellung am Apparate, an diesem, wie an anderen, muß aber auch ihre Grenze haben. Sie soll die Herbeiführung der Einsicht erleichtern, die Vorstellung (die innere Anschauung) vermitteln; die Erhebung von der Anschauung zur Vorstellung fördert den Schüler auf eine höhere geistige Stufe; der Schüler muß daher allmählich von der sinnlichen Anschauung frei werden. Beispielsweise: Bei der Aufgabe, zur Zahl 67 die Zahl 8 zu zählen, vergegenwärtigten ihm 6 volle Reihen (Zehner) und 7 einzelne Knöpfe in der siebenten Reihe die Zahl 67. Er sieht, daß noch 3 Löcher leer sind, daß er also durch Hinzufügen von 3 Knöpfen den siebenten Zehner füllt, daß er also zunächst 67 und 3 zu 70 vereinigen muß. Er weiß aus dem ersten Zahlenkreise, aus der Zerlegung der Acht, daß $8 = 3 + 5$ ist, er schließt: da von

der 8 erst 3 zugelegt sind, so müssen zur 70 noch 5 kommen; also 70 + 5 = 75, weil 67 + 3 + 5 = 75. Wären die Summen der Reihe 3 + 8 = 11, 11 + 8 = 19, 19 + 8 = 27 u. s. w. in ähnlicher Weise an dem Apparat veranschaulicht worden, so müßte dieselbe Reihe noch einmal ohne Hülfe des Apparates gebildet werden; bei 67 + 8 hätte sich der Schüler zunächst 6 Zehner und 7 Einer vorzustellen, ferner daß 3 Einer zur 70 fehlen 2c. Da die Summe 7 + 8 = 15 schon aus der Zerlegung von 15 in 7 + 8 bekannt geworden, so hätte er analog dem Falle 7 + 8 = 15 das Resultat 67 + 8 = 75 bilden müssen; zu diesem Ziel soll er kommen; es ist daher die Zerlegung von 67 + 8 in 67 + 3 + 5 nur als eine Brücke anzusehen; zuletzt muß auch ohne solche die Rechnung ausgeführt werden. Es würde sich daher empfehlen, vor der Addition der 8 im Raume von 20 bis 100 die Summen 1 + 8, 2 + 8 . . . 9 + 8 bis zur möglichen Schlagfertigkeit zu wiederholen, damit bei dem angezogenen Falle, 67 + 8, folgender Schluß entstehe: da 7 + 8 = 15 und da 67 = 60 + 7, so ist 67 + 8 = 60 + 7 + 8 = 60 + 15 = 75. In einer aus den mannigfaltigsten Begabungen bestehenden Klasse werden die einzelnen Schüler zu sehr verschiedener Zeit zu diesem Ziele kommen; minder fähigen gestatte man jene Brücke längere Zeit; allmählich werden auch sie sich davon befreien, besonders, wenn die fähigeren fleißig darthun, wie sie das Resultat gefunden haben. Hinzukommen muß immer wieder die Wiederholung der ersten, der grundlegenden Zahlenkreise. Die Gefahr zu ermüden mußte den Lehrer davon absehen lassen, auf der untersten Stufe so lange zu verweilen, bis, durch fortwährendes Rechnen, die Einersummen zum gedächtnißmäßigen Wissen gelangt sind; was dort nicht erreicht werden konnte, muß auf der folgenden Stufe, welche unzählig viel analoge Fälle bietet, nachgeholt werden. Ein theilweises Verzichten auf der ersten Stufe wird nöthig, um der gefährlicheren Ermattung vorzubeugen und um die befähigteren Schüler nicht allzusehr zurückzuhalten.

Die Veranschaulichung an dem Apparate erfordert immerhin einen gewissen Aufwand an Zeit; dieser darf nicht gescheut werden; für die Befestigung des durch Anschauung zur Einsicht Gebrachten ist der Apparat entbehrlich, wenn auf Wandtafeln die einzelnen Fälle ebenfalls zunächst anschaulich dargestellt sind; die Einübung erfolgt durch fleißiges Ablesen in und außer der Reihe. Andere Tafeln, die zugleich zu schriftlichen Uebungen dienen, enthalten das auf jenen Veranschaulichte in Ziffern. Das Ablesen derselben wechselt mit Abfragen seitens des Lehrers. Auch eine Tafel mit 100 Punkten, analog dem erwähnten Apparate, muß vorhanden sein.

Wenn hier eines Apparates besonders Erwähnung geschehen ist, so soll damit die Zweckmäßigkeit anderer (cf. Lehrmittelverzeichniß), nicht bestritten werden. Das Bestreben, durch Veranschaulichungsmittel dem Vorstellungsvermögen der Kinder beizukommen, ist ein nicht genug zu lobendes; die Opfer an Nachdenken und Arbeit, welche der Erfindung sinnreicher Rechenapparate gebracht sind, verdienen volle Anerkennung. Wir geben den einfacheren den Vorzug vor complicirteren, in welche der Schüler sich erst künstlich hineindenken muß. Wunder aber, wie der verloren gegangene Nürnberger Trichter, wirkt kein Apparat! Bei-

spielsweise darf zur Einführung in die Bruchrechnung kein besonderer Apparat mehr erforderlich sein, welcher Halbe, Drittel, Viertel 2c. veranschaulicht; hat der Schüler in einem vier bis fünf Jahre dauernden Unterricht von diesen im täglichen Verkehr auftretenden Brüchen noch keine Vorstellung gewonnen, nun so ist er entweder dazu überhaupt unfähig oder aber, und das würde in den allermeisten Fällen zutreffen, der Unterricht hat nichts getaugt; denn schon von der ersten Stufe an sollen die allergewöhnlichsten Brüche in den Unterricht aufgenommen werden. Erkennt das Kind in dem Zahlbilde Acht die beiden Vieren, so auch, daß die Hälfte von Acht gleich Vier ist; erkennt es in demselben Zahlbilde 4 Zweien, so auch, daß sie aus vier gleichen Stücken (Theilen) besteht, daß ein Viertheil (Viertel) gleich Zwei, zwei Viertel gleich Vier, drei Viertel gleich Sechs sind u. s. w. (Vergleiche S. 303). Wenn wir auf der Stufe der eigentlichen Bruchrechnung einen Apparat als entbehrlich bezeichnen, so soll damit nicht jede Veranschaulichung ausgeschlossen sein; es genügen aber die Schultafel und ein Stück Kreide — zur Auffrischung dessen, was früher nicht zu vollem Bewußtsein gekommen ist.

13) **Regeln für den methodischen Gang des Rechenunterrichts.**

Wir unterschreiben vollständig die Punkte, welche Diesterweg schon vor 40 Jahren in der ersten Auflage des Wegweisers aufgestellt hat.

„„Jeder bildende, methodische Unterricht verlangt einen Stufengang, nicht nur im allgemeinen vom Leichteren zum Schwereren, sondern auch in der Art, daß das Vorhergehende das Folgende vollständig begründe, unmittelbar zu demselben hinführe, und dadurch ein bewußtes sicheres, planmäßiges Fortschreiten entstehe. Gilt dies irgendwo, so zumal in den mathematischen Disciplinen, welche dem Gebiet nicht des empirischen, aggregatartigen, sondern des rationellen, wissenschaftlichen Erkennens angehören. Fester Zusammenhang, übersichtliche Anordnung und sichere Begründung sind also hier unerlaßliche Eigenschaften. Diese werden gefunden durch Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgesetze auf den im Rechenunterricht zu behandelnden Stoff, d. h. die Zahl und unser (dekadisches) Zahlensystem. Von jenen abgesehen, entnehmen wir daher die näheren Bestimmungen aus der Natur des Objects und seiner verschiedenen Theile. Natürlich kann die Vertheilung derselben auf verschiedene Stufen in mehrfacher Weise richtig angelegt werden, und wirklich weichen die besseren methodischen Leitfäden in manchen Stücken von einander ab, ohne daß sich im allgemeinen immer mit Sicherheit angeben ließe, welche Art der Vertheilung für alle Fälle als die bessere angesehen werden müsse. Den Beweis dafür werden die später anzuführenden Lehrschriften liefern. Hier müssen wir uns daher mit einer allgemeinen Abstufung begnügen, indem wir manches Speciellere tiefer unten berühren werden.

Für alle Stufen stellen wir folgende Regeln auf:

1) Die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntniß, die Klarheit der Auffassung ist überall das Erste, Nächste; die Uebung das Zweite; die Anwendung das Dritte.

2) Gemäß dem Princip des Elementarunterrichts wird die richtige Auffassung immer auf dem Wege der Anschauung, der äußeren und inneren, gewonnen.

3) Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet der Schüler die Regel*), das Gesetz, das durch vollkommen richtigen (präcisen) Ausdruck dargestellt wird.

4) Auf jeder folgenden Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht, so daß sich die Uebung des Früheren auf allen Stufen wiederholt (combinatorisch).

5) Auf jeder Stufe wird so lange verweilt, bis der Schüler Fertigkeit in der Uebung und Anwendung gewonnen hat. — Das klar Begriffene wird so lange geübt, bis es dem unteren (gedächtnißmäßigen) Gedankenlaufe übergeben ist. Die Nichtbeachtung dieses Grundsatzes bringt in den Rechenunterricht Schwanken, Unsicherheit und Freudlosigkeit. Ehe man z. B. das große Einmaleins anfängt, muß auf jede Frage aus dem kleinen augenblicklich die richtige Antwort erfolgen, und so in allen Fällen. Will man Alles auf allen Stufen berücksichtigen, so ist die Abstufung vernichtet und ein chaotischer Zustand eingetreten. Das mit klarem Bewußtsein Erfaßte muß dem unbewußten Seelenleben übergeben werden.

6) Allenthalben wird das Rechnen mit reinen und benannten Zahlen mit dem angewandten Rechnen verbunden. Das Eine ist so nothwendig wie das Andere. Auch treiben gut geführte Rechenschüler Beides mit gleicher Lust. Wer die Liebe zur Sache in der Anwendung der Zahl auf Aepfel und Nüsse, oder in erfundenen Erzählungen, in welchen Rechenaufgaben versteckt sind, sucht, hat das Wesen der Sache nicht begriffen. Abwechslung ist gut, ja nothwendig; aber die Hauptsache bleibt die reine Durcharbeitung des Stoffes. Eben so, wer davon gehört hat, daß jeder Unterrichtsgegenstand ein religiöses oder sittliches Moment enthalte, und er suchte es in Aufgaben über biblische Geschichte (wie viel Israeliten im todten Meere ertrunken u. s. w.) — was würde man dazu sagen? Die sittliche Kraft liegt in der Behandlung des Stoffes, und was nicht in der Sache liegt, darauf verzichtet man. Alles Gesuchte, alles Fremdartige, alles Machwerk in der Erziehung schadet.

7) Der Gebrauch der Ziffer folgt unmittelbar auf die Uebung mit reinen Zahlvorstellungen. Erst mündlich, ohne sichtbare Zeichen; dann schriftlich. Beides, also Alles, ist Denkrechnen.

8) Die Einübung des Zehnergesetzes ist überall entschieden Hauptsache. Denn unser ganzes Zählen beruht auf der Anwendung desselben, und jede anerkennenswerthe Fertigkeit besteht in der geläufigen Handhabung desselben. Fertige Kopfrechner sind hauptsächlich nur auf diesem Wege zu bilden.

9) Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich das übliche Münz-, Maß- und Gewichtssystem zu berücksichtigen. An den Grenzen fremder Länder oder in Handelsstädten 2c. zieht man auch das Fremde heran.

---

*) „Nur aus den selbst erfahrenen oder doch klar vorgestellten und tief empfundenen einzelnen Fällen stammt der allgemeinen Regel ihre Wahrheit, Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Wird sie von Anfang an bloß abstrakt gebildet, so wird sie aller Haltung entbehren und höchstens dazu dienen, daß man sich einbildet, von einer Sache zu wissen 2c. Aber wo es die Anwendung auf besondere Verhältnisse gilt, wird sie uns im Stiche lassen.“ (Beneke.)

10) Auf vollständig genauen, deutlichen, mündlichen Ausdruck wird überall ein entscheidender Werth gelegt. Es kommt nicht nur darauf an, daß die Schüler das richtige Resultat finden, sondern sie müssen auch den Gang der Entwickelung in reinem, geläufigem Deutsch darstellen können. Das ist viel wichtiger, als eine unendliche Fertigkeit oder das Ausrechnen ellenlanger Exempel.

11) Auf allen Stufen leite man die Schüler an, selbst solche Aufgaben zu bilden, welche dahin gehören. Will der Lehrer zurücktreten, so kann es (wie in den Schulen nach „wechselseitiger Einrichtung") bei der Einübung des bereits vollständig Begriffenen geschehen. Die Entwickelung der Sache aber muß er sich selbst vorbehalten. Wo also Helfer, Monitoren, kleine Hülfslehrer ꝛc. gebraucht werden sollen, geschehe es in Betreff der Erhöhung der Fertigkeit.

12) Will man den Wetteifer beleben, so geschieht es am Schluß einer Stufe. Hier ist ein Versetzen der Schüler nach den Graden der erlangten Einsicht und Fertigkeit, oder auch ein (belebendes) Streiten um die Plätze zulässig. Das Gute thun um des Guten willen, fleißig lernen um des Lernens willen, ist das Höchste; aber man fordere von Kindern nicht mehr, als Kinder leisten können! Selbst die Erwachsenen können ja bis jetzt der äußeren Impulse auch nicht entbehren, wenn ein lebendiger Gemeingeist entstehen soll.""

Lehr- und Lernbücher für den Rechenunterricht.

Nachdem wir im Vorangegangenen die Grundzüge für den Rechenunterricht dargelegt haben, lassen wir eine Reihe von Lehr- und Lernmitteln folgen. Es konnte bei dem großen Reichthum vorhandener Schriften nur ein Bruchtheil aufgeführt werden; was, nach unserer subjectiven Ansicht, ungeeignet erschien, ist fortgelassen; die aufgeführten Schriften halten wir im allgemeinen für empfehlenswerth, wenn wir auch selbstverständlich in Einzelheiten abweichender Ansicht sind. Wir zweifeln nicht, daß sich unter den uns entgangenen Schriften noch viele nennenswerthe finden. Die Anerkennung der allgemeinen Brauchbarkeit gestattete, der zur Verfügung gestellte Raum gebot, von einer speciellen Beurtheilung Abstand zu nehmen und auf eine gedrängte Inhaltsangabe zu beschränken. Die in naher Aussicht stehende Einführung der Reichsmünze wird ohne Zweifel die Neubearbeitung bestehender Schriften veranlassen und neue hervorrufen; * deutet diejenigen Bücher an, welche gegenwärtig bereits für das Rechnen nach der Reichsmark bearbeitet sind.

Für Lehrer.

1. Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden bei dem Rechenunterricht und zur Selbstbelehrung. Zwei Theile à 1 Thlr. 5 Sgr. Gütersloh bei Bertelsmann. Sechste Auflage.

Die erste Auflage erschien 1829. Das, als ein Bahnbrecher anzusehende Werk, aus dem Tausende von Lehrern Belehrung und viele

Autoren Anregung zu weiterem Ausbau erhalten haben, wird seinen Werth unter den methodischen Schriften immer behaupten. In dem ersten Theile behandelt Diesterweg diejenigen Gebiete, welche der Volksschule angehören, in eingehendster Weise. Der zweite, von Heuser in 2 Abth. bearbeitete Theil behandelt die Lehre von den Proportionen, die zusammengesetzte Regel-de-tri, Zins-, Rabatt-, Gesellschafts-, Mischungs-, Wechsel-Rechnung, den Kettensatz, Decimalbrüche, entgegengesetzte Größen, arithmetische und geometrische Reihen, Quadrat- und Kubikwurzeln, Logarithmen (vorzüglich!), Versetzungen, Verbindungen ꝛc. Möchte das Buch durch geschickte zeitgemäße Bearbeitungen der Lehrerwelt recht lange erhalten bleiben! Wenige Wochen vor seinem Heimgange ersuchte Diesterweg Herrn Langenberg, für den erblindeten Heuser die Durchsicht der sechsten Auflage des II. Theiles zu übernehmen. Vom siebenten Bogen ab fiel Herrn Langenberg auch die Bearbeitung der folgenden Kapitel zu, da der Verfasser Heuser am 7. August 1866 seinem Mitarbeiter Diesterweg in das Jenseits folgte. In bessere Hände, als in Langenberg's, konnte die Arbeit nicht gelegt werden! Wünschenswerth für beide Theile ist die baldige Neubearbeitung nach dem metrischen Maße und Gewichte, so wie nach der Reichsmünze.

2. *E. Hentschel, Seminarlehrer in Weißenfels, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Leipzig bei E. Merseburger. 1871. Neunte Auflage. I. 16 Sgr., II. 20 Sgr.
I. Theil. Die Grundrechnungsarten und Regel-de-tri in ganzen Zahlen; II. Theil, 1. Abth. Bruchrechnung; Decimalbrüche. II.* Theil, 2. Abth. Regel-de-tri, Kettensatz, besondere Rechnungsfälle des gemeinen Lebens (im Druck begriffen).

Diesterweg hat in den früheren Auflagen des Wegweisers Hentschel's Verdienste um die Methodik des Rechenunterrichts in anerkennendster Weise gewürdigt. Wir drücken unsere innige Freude aus, daß dem hochverdienten Pädagogen, der am 14. October 1872 sein fünfzigjähriges Jubiläum beging, noch Kraft geblieben, die neunte Auflage, den metrischen Maßen und Gewichten entsprechend, zu bearbeiten; aus einigen Correcturbogen der letzten Abtheilungen ist ersichtlich, daß auch die Reichsmark bereits berücksichtigt worden. Möge sich Hentschel's Lehrbuch zu seinen vielen alten Freunden noch recht viel neue gewinnen!

Als eine praktische Unterweisung im Lösen von Aufgaben führen wir sogleich an:

3. Hentschel, Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelös't. Leipzig bei E. Merseburger. 1868. 7½ Sgr.

Der Verf. sagt selbst: Eine praktische Anleitung, die Aufgaben der einfachen und zusammengesetzten Regel-de-tri, der niederen Wechselrechnung ꝛc. ohne Anwendung von Proportionen zu lösen. Zum Gebrauch in Volksschulen und zur Selbstunterweisung für diejenigen, welche sich zu Lehrern bilden wollen. Vorausgesetzt wird: Bekanntschaft mit den Rechnungsarten ganzer Zahlen und Brüche. Die Aufgaben sind für das Denkrechnen bestimmt, welches der Verf. dem Regelrechnen gegenüberstellt; es sollen die Aufgaben, zu denen der Lehrer entsprechende bilden mag, das schriftliche Rechnen vorbereiten oder, wo hierzu Zeit fehlt, ersetzen; „der Schüler wird schon fortkommen im Leben; er kann addiren, subtrahiren, multipliciren, dividiren und — denken. Mehr braucht er kaum!“

4. A. Stubba, Oberlehrer am Seminar in Bunzlau, Anweisung für den Rechenunterricht in Schulen und Schullehrerseminaren. 3. Auflage. 1864. Verlag von Ed. Kummer in Leipzig. Zusammen 1 Thlr. 27 Sgr.
   I. Theil, 292 Seiten, erläutert methodisch diejenigen Pensen, welche in des Verfassers Aufgabenhefte I. II. III. (s. unten) für das Kopf- und Zifferrechnen behandelt sind.
   II. Theil, 248 Seiten, erläutert die Abschnitte der Schülerhefte IV., V., VI.
5. Stubba ꝛc., Rechenbuch für Volksschulen.
   I. Theil. 4. Auflage. 16 Sgr., II. Theil. 3. Auflage. 12 Sgr.

Dieses aus den Anforderungen der Preußischen Regulative entstandene Buch darf als eine, mäßigeren Bedürfnissen entsprechende Ausgabe der vorgenannten „Anweisung“ angesehen werden; deshalb soll sie nach ihrem inneren Werthe nicht unter jene gestellt sein. Möge dem hochgeschätzten Veteranen noch Kraft zur Bearbeitung nach der Reichsmünze bleiben! Neben Diesterweg, Hentschel und Stubba ist besonders Scholz — weiland Oberlehrer am Seminar zu Breslau, für die methodische Bearbeitung des Rechenunterrichtes thätig gewesen; er gehört nicht mehr zu den Lebenden; seine, auch von Diesterweg warm empfohlenen, in der Entwicklung der Methode hervorragenden Arbeiten dürfen der Vergessenheit nicht anheimfallen. Darum nennen wir von seinen Schriften:

6. Ch. G. Scholz, Die Zahldenkübungen in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlengrößen von Eins bis Hundert angestellt und als ein Beitrag zur Vereinfachung des Rechenunterrichts herausgegeben. Breslau, 1848. (126 Seiten 10 Sgr.)
7. Scholz, Die Anfänge der Bruchrechnung als Zahldenkübung in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlgrößen von Eins bis Hundert (64 S. 5 Sgr.).
8. Scholz, Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen, 3 Theile. Halle bei Eduard Anton. 15 Sgr.

Hierzu gehörten die ihrer Zeit weit verbreiteten Aufgabenhefte:

9. Scholz, Aufgaben zum Kopfrechnen, Halle bei Anton, 3 Hefte à 5 Sgr.
   „ „ „ Zifferrechnen, desgl., 3 Hefte à 5 Sgr.
10. Scholz, Die Dreisatzrechnung im weitesten Umfange oder die bürgerlichen Rechnungsarten in Bruchform dargestellt ꝛc. Breslau 1850, Verlag von P. T. Scholz. 5 Sgr.

Diesterweg hat sich letzterem Buche sehr abhold gezeigt, weil es für die Ausrechnung der Regel-de-tri-Aufgaben eine Form, die Bruchform, den Bruchsatz, empfiehlt. Der Wahrheit die Ehre! Diesterweg hat das Buch verkannt. Scholz ist das Verdienst zuzuerkennen, beigetragen zu haben, die Rechnung nach Proportionen aus der Volksschule zu entfernen; der Bruchsatz ist, wie wir in der vorausgegangenen Abhandlung ausgeführt haben, ein Product einzelner sich aneinander reihender Schlüsse; es könnte durch ihn einem mechanischen Ausführen nur Vorschub geleistet werden, wenn etwa eine ganze Reihe gleichartiger Aufgaben hinter einander gerechnet würde. Scholz hat vielleicht des Guten zuviel gethan, wenn er in einem eigens dazu geschriebenen Buche nachweist, wie weit sich die „Bruchform“ verwenden läßt; denn in der Bruchform, in dem Bruchsatz läßt sich jede Rechnung ausführen, deren Resultat sich aus Multiplicatoren und Divisoren bildet.

11. A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Berlin bei Enslin. 5. Auflage. 1873. 15 Sgr.

Wie bedeutend wir dies Buch für die Entwickelung der Methode erachten, ist in der vorangehenden Abhandlung ausgeführt. Wir schließen sogleich einige in Grube's Sinne, freilich nach unserer Ansicht zu weit gehende, Schriften an:

12. Mühlpfordt, arithmetische Uebungen zur Beförderung eines wahrhaft geistbildenden Kopf- und Denkrechnens, Halle bei Pfeffer. 1853.
13. Dagott, Die Zahlen von Eins bis Hundert. Königsberg 1854. Schulz' Buchdruckerei. 15 Sgr.
14. Johann Schmidt, Anleitung zum Gebrauch der Uebungen im Rechnen für Elementarschüler. Nach Grube's Ideen. Nürnberg bei J. A. Stein. 1854. 8 Sgr.
15. *A. Böhme, Lehrer an dem Königl. Lehrerinnen-Seminar und der Augusta-Schule in Berlin, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Ein methodisches Handbuch für Lehrer, Seminaristen ꝛc. Sechste Auflage, Bearbeitung nach der Reichsmünze. Die 7. Auflage wird soeben (1874) gedruckt. Berlin bei G. W. F. Müller, 1873. 368 Seiten, 4 Mark.

Die Principien, nach denen dies Handbuch bearbeitet worden, sind aus der vorangehenden Abhandlung zu entnehmen. Die methodische Behandlung waltet in den grundlegenden Stufen vor; auf den oberen Stufen tritt die Belehrung über Technisches und Sachliches in den Vordergrund. Die „Anleitung für Lehrer" schließt sich Stufe für Stufe streng den gleichnamigen Abschnitten der Aufgabenhefte für die Schüler (cf. diese unten) an. Aufgaben enthält die Anleitung nur als Beispiele zu methodischen, sachlichen und technischen Erläuterungen und Begründungen.

16. *A. Böhme, Aufgaben zum Kopfrechnen. Ein Hilfsbuch für Lehrer. Berlin 1873. Verlag von G. W. F. Müller. I. = 0,8 Mark, II. 1,60 Mark, III. 2,50 Mark.

Die Uebungshefte für Schüler sind, wenn auch nicht ausschließlich, doch zum größten Theile für die schriftliche Beschäftigung bestimmt. Die für den Lehrer bearbeiteten, oben genannten Bücher sollen die Schülerhefte ergänzen; sie enthalten, in 139 Stufen fortscheitend, neben vielen Zahlenaufgaben eine große Zahl von angewandten Aufgaben zu jedem Abschnitte der Schülerhefte; die Resultate sind beigedruckt, methodische Winke eingeflochten. Besondere Rücksicht ist auf die Fertigkeit im Rechnen mit Reductionszahlen genommen.

I. 64 Seiten. Kreise 1 bis 10, 20, 100, 1000 in den vier Grundrechnungsarten mit einfach benannten Zahlen.

II. 124 Seiten. Rechnungsarten mit mehrfach benannten ganzen Zahlen, Regeldetri, Zeitrechnung.

III. 196 Seiten. Bruchrechnungen, Verhältnißbestimmungen, Regeldetri, Zins-, Rabatt-, Termin-, Gesellschafts-, Mischungs- ꝛc. Rechnung.

17. Löhmann, Hauptlehrer in Flensburg: „Ueber Ziele und Stufen des Rechenunterrichts. 60 S. 4 Sgr. Flensburg bei A. Westfalen. 1871.

Ein mit großer Klarheit abgefaßtes Schriftchen, in welchem der Verfasser in entwickelnder Weise das Ziel des Rechenunterrichts in folgenden drei Sätzen aufstellt: 1) der Schüler soll durch eigene Thätigkeit, auf eigene Erfahrung gestützt, dahin geführt werden, mit Verständniß

zu rechnen, damit er nicht allein Rechenschaft von seiner Thätigkeit ablegen könne, sondern auch fähig sei, die etwa vergessene Auflösungsweise ohne fremde Hülfe wieder aufzufinden. 2) Er soll durch häufige Wiederholung einer und derselben Thätigkeit dahin geführt werden, die einzelnen Rechenoperationen als mechanische Fertigkeit auszuführen, damit er nicht nöthig habe, sich bei jeder Operation der Art und Weise der Ausführung, sowie der Gründe dafür bewußt zu werden. 3) Er soll dahin geführt werden, die erworbene Fertigkeit auf die verschiedenen Fälle des Lebens anzuwenden.

18. *A. Haesters und Ph. Röhm, Rechenbuch für die deutsche Volksschule. Methodisches Handbuch zum 1. und 2. Heft (für Unterklassen). 4. Auflage. 1874. 96 S. 8 Sgr. Essen, bei G. D. Bädeker.

Enthält eine sich an die entsprechenden Schülerhefte eng anschließende Anweisung nebst Aufgaben für die Kreise 1 bis 10, 20, 100. (Vgl. S. 327.)

19. A. Pepennick, Lehrer in Klagenfurt, Beiträge zum elementaren Rechenunterricht, oder Operationen mit dem Holzstäbchen-Rechenapparate. Für Eltern und Lehrer. Verlag von A. Pichler's Wittwe und Sohn. Wien 1869. 5 Sgr.

32 Seiten liefern in dialogischer Form eine Anweisung zum Gebrauch des „Holzstäbchen-Apparates", bestehend in Paketchen von 10 Stäbchen, 10 Zehnerpaketchen, 10 Hundertpaketchen.

20. F. Kaselitz, Schulvorsteher in Berlin: Wie muß sich die Methode des Rechenunterrichts gestalten, damit einerseits den Forderungen des praktischen Lebens in genügender Weise Rechnung getragen und andererseits der Rechenunterricht erziehliche Einflüsse übt und sittliche Bildung wirkt? 32 S. 3 Sgr. Berlin 1867, bei A. Stubenrauch.

Neben der Beantwortung obiger Frage charakterisirt der Verfasser den Stufengang in den Rechenbüchern von Geyger und Kaselitz; in Kürze erwähnen wir nur, daß die Verfasser insofern von Grube abweichen, als sie „1) mit jeder neu hinzutretenden operativen Zahl, resp. Zahlengruppe auch den Zahlenkreis erweitern, 2) nicht nur die betreffende Zahl mit den vorhergehenden messen und sie zerlegend und wieder zusammensetzend betrachten, d. h. analytisch verfahren, sondern mit einer bestimmten Zahl in einem bestimmten Zahlenkreise operiren, rechnen, die betreffende Zahl zur operativen Zahl machen, d. h. synthetisch verfahren."

21. J. H. Kardel, Seminarlehrer a. D., Aufgaben zum Kopfrechnen. Kiel bei Ernst Homann, 1872. I. 132 Seiten. II. 160 Seiten.

I. ist für die Mittelstufe, II. für die Oberstufe bestimmt; II. erstreckt sich auch über Quadratwurzeln und Raumberechnungen. Um zweckmäßig zwei Abth. gleichzeitig beschäftigen zu können, enthalten die gegenüberliegenden Seiten verschiedene, zum Theil sachlich verwandte Aufgaben. Neben den metrischen Maßen und Gewichten kommen vielfach noch die älteren holsteinschen vor.

22. *W. Schmidt, Lehrer in Pretzsch: Der Rechenunterricht in der Volksschule. 2. Auflage. Herrosé in Wittenberg, 1872. I. 24 Sgr. Die fünf ersten Schuljahre; II. 24 Sgr. Die drei letzten Schuljahre.

Beide Theile sind als eine methodische Anweisung zum Unterrichten im Rechnen anzusehen; mehr noch erscheinen sie als eine Aufgabensammlung für das gesammte Rechnen, während die beiden folgenden, auch für Lehrer bestimmten Bücher desselben Verfassers:

23. *W. Schmidt, Aufgaben zum Kopfrechnen. (I. 10 Sgr., II. 12 Sgr.) 3. Auflage.

nur Aufgaben zum Kopfrechnen geben wollen.

24. *W. Schmidt, Decimalbruchrechnung, die neuen Maße und Gewichte und die deutsche Reichsmünze. Preis 12 Sgr. — Für die Uebergangsperiode bestimmt.

25. W. Schmidt, 100 algebraische Aufgaben mit praktischen Lösungen und eine Anweisung, die Quadrat- und Kubikwurzeln auszuziehen. Preis 6 Sgr. Herr Seminarlehrer Hentschel hat ein empfehlendes Vorwort geschrieben!

26. F. Schneyer, Der erste Rechenunterricht mit Benutzung des Baukästchens und der Netztafeln. Zum Gebrauch für Lehrer und in der Familie. Coburg bei Sendelbach, 1871. Kreis 1 bis 10.

Wird sich besonders im Privatunterricht verwenden lassen!

27. E. Langenberg, Die schwierigsten Aufgaben in den Rechenbüchern von Diesterweg und Heuser auf möglichst verschiedene Weise aufgelöst. 4. Auflage. Gütersloh bei Bertelsmann. 1859. $17\frac{1}{2}$ Sgr.

Diesterweg hat in einem Vorworte diese Arbeit für Lehrer und Präparanden empfohlen!

28. W. Adam, Seminarlehrer in Kyritz, Die bürgerlichen Rechnungsarten ꝛc. 150 vollständig durchgeführte und erläuterte Musterbeispiele. Langensalza 1866. 12 Sgr.

29. A. Winter, Chronometrie. Das Wichtigste aus der Zeit- und Festrechnung, vom Kalender und den Uhren. Langensalza bei L. Greßler, 88 Seiten.

Die empfehlenswerthe Schrift verbreitet sich I. über das tropische, siderische, bürgerliche Jahr, die Jahresrechnung verschiedener Völker, den Julianischen und Gregorianischen Kalender, Aera, Zeitzirkel; II. Jahreszeiten, III. Monate, IV. Wochen, V. Tage, VI. Stunden, VII. Kalender, VIII. Festkalender, IX. Osterfest, X. Zeitmessung, Uhren.

30. *O. Lettau, Seminarlehrer in Marienburg, Algebraische Aufgaben mit Berücksichtigung des neuen Münzfußes. Langensalza bei Greßler, 1872. 25 Sgr.

Enthält zum Zwecke der Fortbildung viele durch Raisonnements gelöste Aufgaben und in einem Anhange Aufgaben zu selbständiger Lösung.

31. A. Büttner, Seminarlehrer: Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra. Für den Schul- und Selbstunterricht. Berlin bei A. Stubenrauch, 1873. 20 Sgr.

Das Buch will den Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen des Preuß. Cultusministeriums vom 15. October 1872 inbezug auf die an die Seminarien und Mittelschulen gestellten Aufgaben gerecht werden. Der Verf. hat versucht, „die Mitte zwischen streng wissenschaftlicher und rein elementarer Behandlung zu halten“. Das Buch enthält: die vier Species der Buchstabenrechnung, positive und negative Zahlen, Quadrat- und Kubikwurzeln, algebraische Gleichungen des ersten Grades, geometrische Proportionen, Potenzen und Wurzeln, Progressionen.

32. Dr. Ed. Heis, Professor der Mathematik und Astronom an der Königl. Academie zu Münster. Köln bei Du Mont-Schauberg und Wien bei Gerold. 1873. 400 Seiten. 34. Auflage. 1 Thlr.

Diese Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra sei Lehrern zur Fortbildung empfohlen.

33. *Bräunlich, Hercher, Kirsten: Das volksthümliche Rechnen. Eine Anweisung zum praktischen Rechnen für Lehrer an Volksschulen. Langensalza bei Greßler, 1864. 1 Thlr. 24 Sgr.

500 Seiten geben dem Lehrer Anweisung zur Behandlung des in die Volksschule gehörenden Unterrichtsstoffes und liefern zugleich einen reichen Aufgabenschatz.

34. F. Weiland, preuß. Seminarlehrer, jetzt Director in Triest, Zahlenlehre. Sachliches und Methodisches. 2. Auflage. Verlag von Schulze in Berlin, 1868. 16 Sgr.

Das Methodische erscheint gegenüber dem Sachlichen, namentlich in den ersten Kreisen, zu kurz behandelt.

35. *Hoffmann und Klein, Seminarlehrer in Boppard und Brühl: Rechenbuch für Seminaristen und Lehrer. Köln und Neuß bei Schwann, 1874. 2. Auflage. 1 Thlr.

Zweck des 362 S. starken reichhaltigen Buches ist vornehmlich, Seminaristen, nachdem sie an dem für den Unterricht zugrunde gelegten Elementarbuche mit der methodischen Behandlung des Gegenstandes bekannt gemacht worden, weiteren Stoff zur Uebung &c. zu liefern. Den sich bis zum Wurzelausziehen, Raumberechnungen, Progressionen, Gleichungen ausdehnenden Abschnitten sind eingehende Belehrungen zum Selbstunterrichte &c. beigegeben.

36. K. Steinert, Lehrgang für den Elementar-Rechenunterricht im Zahlenraum 1 bis 20. Frankfurt a./Oder 1871, bei Borges. 6 Sgr.

Auf 30 Seiten beschreibt der Verf. Veranschaulichungsmittel und giebt seinen Stufengang an.

37. J. Menzel, Lehrbuch für den Elementarunterricht im Rechnen. 2. Auflage. Berlin bei Stubenrauch. 1870. 28 Sgr.

38. J. Menzel, Aufgaben für das Kopfrechnen. 2. Auflage. Berlin bei Stubenrauch. 1870. 20 Sgr.

39. *Brenner, Der schriftliche Rechenunterricht, zum Gebrauch für die deutschen Volksschullehrer. Die im Lehrbuch enthaltenen Aufgaben sind in besonderem Abdruck für die Schüler erschienen. Stuttgart bei Metzler, 1873.

40. F. W. Barfuß, Lehrbuch der Arithmetik. Weimar bei Böhlau. (Zur Fortbildung für Lehrer geeignet.) 1857. 1 Thlr.

Lehrmittel.

41. A. Böhme, 13 Wandrechentafeln. Verlag von G. W. F. Müller in Berlin. 4. Auflage. 1873. 1 Thlr.

Die Wandrechentafeln enthalten die Zahlbilder 1 bis 10, Veranschaulichung der Zerlegung der Zahlen 2 bis 20, Tafel mit 100 Punkten, die aus den ersten Zahlenkreisen sich ergebenden Aufgaben in Ziffern, die Zahlen von 1 bis 100 in Ziffern, erstens in gerader Aufeinanderfolge, zweitens in bunter Reihe zum Anschluß von unendlich vielen Aufgaben für Addition, Subtraction, Multiplication, Division in dem Kreise 1 bis 100, 200, auch bis 1000; ferner anschauliches Einmaleins.

42. Goltzsch, Ziffernstäbe, Berlin bei Wiegandt und Grieben. 8 Sgr. Hierzu eine Anweisung in demselben Verlage.

Die Ziffernstäbe liefern durch Combinationen eine große Menge von Aufgaben; wir halten sie in den kleineren Zahlenkreisen geeignet; für Aufgaben mit größeren Zahlen dürften gedruckte Aufgabenhefte vorzuziehen sein, zu denen der Lehrer die Resultathefte besitzt.

43. Kaselitz, Hülfs- und Uebungswandtafeln für den ersten Rechenunterricht. Berlin bei Stubenrauch. 1868. 17½ Sgr.

Durch Zahlbilder, auf denen sich gefüllte, halb- und viertelgetheilte Kreise befinden, werden die Operationen der Zahlen bis 25 veranschaulicht. (Vergl. Hülfs- und Uebungsbüchlein.)

44. C. T. Mauersberger in Glauchau (Sachsen) liefert von den (sogenannten) Russischen Rechenmaschinen:

a) verbesserte, mit Füßen versehen, 74 cm. h., 80 cm. lg., mit 50 farbigen und 50 weißen Kugeln (3 cm. D.) und zwei Verdeckbrettern für $2^1/_2$ Thlr.

b) zum Aufhängen, ohne Verdeckbretter, 60 cm. h. und 80 cm. lg., für $2^1/_6$ Thlr.

c) für die Hand der Kinder, 22 cm. lg., 22 cm. breit, für 5 Sgr. (kleinere 4 Sgr.)

Ob es zweckmäßig, den Kindern c. in der Schule in die Hand zu geben, erscheint uns fraglich; a. und b. scheinen ausreichend sichtbar für Klassen; durch c. wird die Aufmerksamkeit vom gemeinsamen Lehrmittel abgelenkt.

45. Mauersberger, Spielbuch, 1 Sgr., giebt Vorlagen zu regelmäßigen Figuren, welche an der kleinen Maschine von den Kindern nachgebildet werden können.

46. G. Wille, Lehrer in Azien, Zwei neue Veranschaulichungs-Apparate zum elementaren Rechnen. I. das Zahlenbilder-Rechengestell, II. der Zahlenbilder-Rechenkasten. Delitzsch bei Reinhold Pabst, 1870.

II. dient für die Zahlenkreise 1 bis 10 und 1 bis 20.

I. dient für die Rechenoperationen bis 1000, ja 10000.

Herr Hentschel spricht dem Werkchen, in welchem der Apparat und die an ihm vorzunehmenden Uebungen beschrieben sind, seinen Beifall aus. Aus eigener Anschauung kennt Ref. den Apparat nicht.

47. Born, Lehrer in Berlin, Müller-Str. 9, Rechenapparate, Selbstverlag.

I. für den Zahlenkreis 1 bis 10. $5^1/_3$ Thlr.

Durch angebrachte Schieber lassen sich die zur Darstellung der Operation nicht erforderlichen Punkte verdecken; es lassen sich alle Summen und Differenzen veranschaulichen.

II. Apparat für den Zahlenkreis 1 bis 100. $5^1/_3$ Thlr.

Die Einrichtung ist ähnlich der bei I.

48. Neubert, Oberlehrer am Seminar in Mirow, Mecklenburg-Strelitz, hat einen sinnreich construirten Rechenapparat zur Wiener Ausstellung gesendet. Er besteht aus drei Tabellen und zwei Rechenmaschinen, einer Zähl- und einer Fachmaschine.

Die Zählmaschine hat 10 wagerechte Drähte mit 10 durchbohrten hölzernen Würfeln statt der sonst üblichen Kugeln, weil an diesen das Bilden höherer Einheiten aus niederen nicht zur Anschauung zu bringen ist; durch einen Schieber lassen sich die Würfel verdecken, welche zur jedesmaligen Veranschaulichung nicht nöthig sind.

Die Fachmaschine dient 1) zur Veranschaulichung des Decimalsystems, 2) zur Erleichterung des Erlernens der 4 Grundrechnungsarten mit größeren Zahlen, 3) zur Darstellung der Bruchzahlen, 4) zum Messen gerader Linien und zur Berechnung rechtwinkliger Flächen und des vierseitigen Prisma, 5) zur Veranschaulichung des Liters und seiner Theile, 6) zur Entwicklung der Formeln der Quadrat- und Kubikzahlen, resp. zum Radiciren.

Die drei Tabellen der Zählmaschine dienen für das Rechnen im Kreise von 1 bis 100. In der dazu gehörigen vom Verf. zu beziehenden Anweisung ist die Einrichtung des Apparates näher beschrieben.

Zu empfehlen ist, daß die Herren Erfinder der Rechenapparate diese recht fleißig auf Lehrmittelausstellungen, die sich mit Lehrerversammlungen verbinden, senden; ein Urtheil für die Brauchbarkeit kann nur aus eigener Anschauung gewonnen werden.

49. Günter, Prof. in Wien, Meter, Liter, Kilo! Wien bei Pichler's Wittwe und Sohn, 1873. 1 Thlr. 6 Sgr.

Abbildungen von Quadratdecimeter, Cubikdecimeter, Liter in beiden Formen, Decimetermaßstab, Kilogramm, Dekagramm, Gramm, Netz zum Cubikdecimeter und Cubikcentimeter.

50. Tableau der neuen Maße und Gewichte, genau in natürlicher Größe unter Aufsicht der Normal-Eichungs-Commission gefertigt. Berlin bei G. W. F. Müller, in farbigem Druck. 15 Sgr.

Enthält 2, 1, $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$, $^1/_{16}$, $^1/_{32}$, 0,2, 0,1, 0,05, 0,01 Liter. 5, 2, 1, $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$ Kg., 200, 100, 50, 10 2c. Gramm. Maßstab $^1/_2$ Meter.

Für Schüler.

51. Diesterweg und Heuser, Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Gütersloh bei Bertelsmann, 1874. 3 Uebungsbücher, wovon die beiden ersten zeitgemäß von E. Langenberg bearbeitet sind. 24. Aufl. I./III. cart. à $4^1/_2$ Sgr.

I. 22. Auflage. Es setzt die vier Grundrechnungsarten voraus, behandelt nach den Brüchen noch Regel-de-tri und praktische geometrische Aufgaben.

II. 12. Auflage. Geometrische Proportionen, zusammengesetzte Verhältnisse und Regel-de-tri, Zins-, Rabatt-, Zinseszins- 2c.

III. 5. Auflage, noch von Diesterweg und Heuser herrührend, 1854. Es wäre zu wünschen, daß dies bewährte Buch durch Neubearbeitung nach den neuen Maßen, Gewichten und Münzen unter der Zahl der besseren Rechenbücher erhalten bliebe. Beherzigenswerth bleibt die Vorrede zur 3. und 5. Auflage! Sie liefert den Nachweis, daß für Schüler von 12 bis 16 Jahren und für Seminaristen die praktische Einführung in die höheren Rechnungen die einzig geeignete Weise ist. Es werden behandelt: Proportionen, Progressionen, Potenzen, Wurzeln, Logarithmen 2c.

Wir halten namentlich den 3. Theil auch jetzt noch für eins der geeignetsten Bücher, Seminaristen in die angegebenen Kreise einzuführen; namentlich wüßten wir kein Buch zu nennen, in welchem die Lehre und das Wesen von den Logarithmen elementarer und verständlicher behandelt wäre. Heuser hat das Verdienst, das Buch verfaßt zu haben; die Anregung und Anweisung zu der entwickelnden Darstellung — so will es uns scheinen — hat auch er von Diesterweg erhalten.

Ebenso bleibe empfohlen:

52. Heuser, Praktische Anleitung zur Buchstabenrechnung und Algebra. (Hierzu Auflösungen.) Gütersloh bei Bertelsmann, 1855. 183 Seiten. 12 Sgr.

53. *E. Hentschel, Aufgaben zum Zifferrechnen. Leipzig bei Merseburger, 1871.
Rechenfibel. 35. Auflage. 1—10, 1—100.
I. Heft, 1. Abth. 27. Auflage. 32 S. ($1^1/_2$ Thlr. roh.) Grundrechnungsarten in größeren Zahlen.
I. Heft, 2. Abth. 27. Auflage. (2 Sgr.) Mehrfach benannte Zahlen.
II. „ 1. „ 18. „ (2 Sgr.) 54 Seiten. Brüche.
II. „ 2. „ 18. „ (2 Sgr.) 54 Seiten. Verhältnisse, Regel-de-tri, Kettenrechnung, Zins- 2c.
Aufgaben für Decimalbrüche. 52 Seiten. 2 Sgr. 2. Auflage.

54. *Hentschel und Jaenicke (Seminarlehrer in Halberstadt), Rechenbuch für die abschließende Volksschule. Fünf Hefte. 1869—1871. Als Ausgabe B. zu vorstehenden Büchern.
I. 1 bis 20. $1^1/_2$ Sgr.
II. 1 „ 100. $1^1/_2$ „
III. 1 „ 1000. 2 „
IV. Der höhere Zahlenraum und die 4 Species mit mehrfach benannten Zahlen. 2 Sgr.
V. Bruchrechnung und die verschiedenen Rechnungen des bürgerlichen Lebens. 2 Sgr.
55. Hentschel, Aufgaben zum Kopfrechnen. Leipzig bei C. Merseburger, 1870. 10. Auflage.
I. 10 Sgr.; II. 10 Sgr., je 120 Seiten. Diese beiden Hefte begleiten den Stoff, welchen die Hefte für Zifferrechnen umfassen.
56. A. Stubba, Oberlehrer am Seminar in Bunzlau, Aufgaben zum Zifferrechnen für Schüler in Stadt- und Landschulen. Sechs Hefte à $1^1/_4$ Sgr. Bunzlau bei Appun, 1873.
(Inhalt: Vier Species in unbenannten Zahlen, bis Mischungs- und Termin-Rechnung.)
57. Stubba, Decimalen, Wurzeln. $2^1/_2$ Sgr. Leipzig bei Kummer.
58. Stubba, Aufgaben zum Kopfrechnen. Vier Hefte à $1^1/_4$ Sgr. Leipzig bei E. Kummer, 1873. (Umfang wie oben.)
59. Stubba, Anweisung und Aufgaben zu Raumberechnungen für Elementar- und Nachhilfeschulen. $2^1/_2$ Sgr. Leipzig bei E. Kummer.
(Erstrecken sich bis zur Berechnung der Kugel.)
60. Stubba, Sammlung algebraischer Aufgaben nebst Anleitung. 910 Aufgaben. Altenburg bei Pierer. 20 Sgr.
61. Stubba, Aufgaben für die rechnende Geometrie. Für die Oberklassen der Volksschulen und gewerbliche Fortbildungsanstalten. 3 Hefte. Leipzig bei Kummer.
I. $7^1/_2$ Sgr. Aufgaben, welche durch die vier Species bestritten werden können.
II. $7^1/_2$ Sgr. Planimetrische Aufgaben, zu deren Berechnung Quadratwurzeln erforderlich sind.
III. $7^1/_2$ Sgr. Stereometrische Aufgaben, zu deren Berechnung Kubikzahlen nöthig sind.
In II. finden sich die Quadratzahlen und siebenstellige Wurzeln der Zahlen 1 bis 1000; in III. ebenso Kubikzahlen und Kubikwurzeln.
Außer Facitbüchlein sind für II. und III. (à $7^1/_2$ Sgr.) vollständige Berechnungen gegeben.

Die Hefte werden sich für Mittelschulen empfehlen.

62. Stubba, Die Arithmetik für Gewerbtreibende. Ein Hand- und Hilfsbuch für Nachhilfeschulen und für den Selbstunterricht. Leipzig bei Kummer 12 Sgr.

Der Umfang ist dem in den Schülerheften entsprechend, es soll das Heft zur Auffrischung und Erweiterung des in der Schule Angelegten dienen.

63. *A. Böhme, Seminarlehrer in Berlin, Aufgaben zum Rechnen (für die abschließende Volksschule). Berlin, bei G. W. F. Müller, 1873.
I. 0,15 Mark. Rechenfibel 1 bis 10, 20, 100.
II. 0,20 Mark. 1—1000 für Kopfrechnen. Vier Species in unbenannten und einfach benannten Zahlen; Preisberechnungen; die nothwendigsten Brüche.
III. 0,25 Mark. Mehrfach benannte Zahlen; Einführung der Decimalbruchform; Zeitrechnung; Erweiterung der gewöhnlichsten Brüche.
IV. 0,30 Mark. Gemeine und Decimalbrüche.
V. 0,30 Mark. Anwendung der Bruchrechnung auf Regeldetri, Zins- rc. Raumberechnungen.

Jedes mit einem Doppelcursus von Aufgaben — für Schule und Haus versehene Heft bildet ein abschließendes Ganze für ungünstigere äußere Verhältnisse, abgekürzte Schulzeit rc.

Denselben Umfang, aber in weiterer Durchführung, für günstigere Verhältnisse und für die weiterführende Volksschule, behandeln:

64. *A. Böhme, Uebungsbuch. Fünf Hefte.
Nr. VI. 0,35 Mark, entspricht Nr. I. $3^1/_2$ Sgr.
„ VII. 0,35 „ „ „ II. $3^1/_2$ Sgr.
„ VIII. 0,40 „ „ „ III. 4 Sgr.
„ IX. 0,50 „ „ „ IV. 5 Sgr.
„ X. 0,50 „ „ „ V. 5 Sgr.

65. Ueber das Bedürfniß der Volksschule hinaus reichen Nr. XI., XII., XIII. Sie sind durch einleitende Abhandlungen ꝛc. für die Fortbildung, auf eigene Präparation ꝛc. berechnet.
*XI. 0,65 Mark, Raumlehre und Raumberechnungen.
*XII. 0,90 Mark, Verhältnißbestimmungen, Zins-, Rabatt-, Termin-, Gesellschafts-, Mischungs- ꝛc. Rechnung.
*XIII. 1,80 Mark. Abhandlungen, Gesetze über Maß, Gewicht, Münzen; Kettensatz, Münz- und Wechsel-Rechnung, Quadrat- und Kubikwurzeln, geometrische Aufgaben, Zinseszins, Mortalitätstafeln ꝛc.

66. J. H. Löhmann, Hauptlehrer in Flensburg, Rechenhefte. Verlag von A. Westphalen in Flensburg, 1871—1873.
Fünf Hefte. I. 3 Sgr. (Kreise 1—10, 100.)
II. 3 Sgr. Zahlenrechnen über 100.
*III. 4 Sgr. Zifferrechnen. Die vier Species ohne und mit Sorten.
*IVa. 5 Sgr. Brüche.
*IVb. 6 Sgr. Anwendung der Bruchrechnung ꝛc.

Von Nr. III. und IV. sind außerdem kleine Ausgaben mit Berücksichtigung der Bedürfnisse der Mädchenschulen erschienen.

67. *W. Koch, Hauptlehrer in Berlin, Aufgaben für das schriftliche Rechnen. Verlag Oehmigke (Appelius) in Berlin, 1873. Sechs Hefte. Umfang: Vier Species mit unbenannten Zahlen bis Zinseszins, Quadrat- und Kubikwurzeln ꝛc. Doppelcursen.
I. $2^1/_2$ Sgr., II. $2^1/_2$ Sgr., III. $2^1/_2$ Sgr., IV. 4 Sgr., V. 4 Sgr., VI. $7^1/_2$ Sgr.

68. A. Brestrich, Schulvorsteher in Berlin, Rechenfibel. Verlag von Oehmigke (Appelius) in Berlin, 1873. 3 Sgr.

Ist als Vorstufe, Uebungen im Kreise von 1—100 enthaltend, zu Koch's Rechenbüchern anzusehen.

69. *W. Schmidt, Lehrer in Pretzsch, Aufgaben im schriftlichen Rechnen für die Volksschule. Verlag von Herrosé in Wittenberg, 1872, 1873.
I. Heft $1^1/_2$ Sgr., die drei ersten Schuljahre.
II. „ 2 „ viertes und fünftes Schuljahr.
III. „ $2^1/_2$ „ sechstes und siebentes Schuljahr.
IV. „ $2^1/_2$ „ achtes Schuljahr.
Für III. und IV. ist noch ein Heft (Ausgabe für Landschulen, $3^3/_4$ Sgr.) bestimmt.

70. *H. Blancke, Seminarlehrer in Hannover, Uebungsschule im bürgerlichen Rechnen. Hannover bei Schmorl und Seefeld, 1873.

Neben der Reichsmünze auch Thalerwährung.

I. ungebunden 4 Sgr. Kreise 1 bis 10, 20, 100, 1000.
II. 6 Sgr. Erweiterter Zahlenraum. Vier Species mit einfach und mehrfach benannten Zahlen. Gemeine und Decimalbrüche.

71. *A. Haesters und Ph. Röhm, Rechenbuch für die deutsche Volksschule. Vollständig umgearbeitet nach dem neuen Münz-Systeme und der neuen Maß- und Gewichts-Ordnung des Deutschen Reiches. Essen bei G. D. Bädeker. 12. Auflage. 1874.
Schüler-Ausgabe aus sechs Heften bestehend:
I. Heft. Zahlenkreis von 1—10, geh. 0,15 Mark.
II. „ „ „ „ 1—100, „ 0,15 „
III. „ „ „ „ 1—1000, „ 0,30 „

IV. Heft. Rechnen mit mehrsortigen Zahlen und Zeitrechnung, geh. 0,20 Mark.
V. „ Gewöhnliche Bruchrechnung, Decimalbruchrechnung u. Raumlehre. geh. 0,40 Mark.
VI. „ Dreisatz, Zins- und Rabattrechnung, Gewinn- und Verlustrechnung, Gesellschafts- und Mischungsrechnung, Flächen- und Körperrechnung, geh. 0,40 Mark.

Lehrer-Ausgabe aus drei Heften bestehend: zum I. und II. Heft methodisches Handbuch, 4. Aufl., geh. 0,80 Mark, zum III. und IV. Heft Antworten, 4. Aufl., geh. 0,50 Mark, zum V. und VI. Heft Antworten, 5. Aufl., geh. 0,50 Mark.

72. Geyger und Kaselitz, Schulvorsteher in Berlin, Rechenbuch für Volksschulen. Verlag von A. Stubenrauch in Berlin. Acht Hefte.

Inhalt: Zahlen 1 bis 5, 6 bis 12, bis 500, 1000, dann die vier Grundrechnungsarten bis bürgerliche Rechnungsarten, Wurzelausziehung.

Ia. 1½ Sgr., Ib. 1½ Sgr., IIa. 2½ Sgr., IIb. 2 Sgr., III. 2 Sgr., IV. 2 Sgr., V. 3 Sgr., VI. 10 Sgr.

Hierzu:

Kaselitz . . . Hülfs- und Uebungsbuch für den ersten Rechenunterricht. 2 Sgr.

Vier Tafeln mit Zahlbildern, welche die Operationen veranschaulichen.

73. Menzel, Regierungs- und Schulrath, Aufgaben für das schriftliche Rechnen. Berlin bei A. Stubenrauch, 1873.
Rechenfibel 2 Sgr., Zahlenraum 1 bis 100.
I. 1½ Sgr., II. 2½ Sgr., III. 2½ Sgr., IV. 2 Sgr.

Inhalt I. bis IV. Vier Species bis Regel-de-tri, Zins- ꝛc. Rechnung.

74. *G. Rückbeil, Rechenbuch. Vier Hefte. Verlag von Otto Goedel, Sondershausen. 1872.
I. 32 Seiten, II. 80 Seiten, III. 60 Seiten, IV. 56 Seiten. Umfang: Kreise 1 bis 10, 20, 100 bis Wurzelausziehen.

Außer Uebungsaufgaben finden sich auch Andeutungen für den Lehrer; beim Kreise 1 bis 10 schon Decimalbruchform (?), bei 1 bis 100 Zerlegung in die Primfactoren; in II. Regel für die Berechnung des Ostertages. (?)

75. Mehrtens und Sebo, Rechenschule. Verlag von C. Meyer in Hannover, 1871.
Rechenfibel, 2 Sgr. 1 bis 10, 20, 100.
I. Theil, 4 Sgr. Vier Species (schriftlich) und leichte Fälle der Bruchrechnung.
II. Theil, 6 Sgr. Grundrechnungen mit mehrfach benannten Zahlen, gemeine und Decimalbrüche bis zu Raumberechnungen.

Dem nicht begründeten, sondern nur „vorgemachten" Kettensatze ist die Bemerkung beigegeben, „der Kettensatz muß mit Vorsicht angewendet werden, da er nur bei geraden Verhältnissen zu einem richtigen Ergebniß führt!" (?)

76. F. W. Bosse, Rechenbuch für die Volksschule. Erste bis vierte Abtheilung neu herausgegeben von E. Keller, fünfte und sechste Abtheilung von E. Langenberg. Gütersloh bei Bertelsmann.
I. 1½ Sgr., 1 bis 100; II. 2 Sgr., vier Species in ganzen Zahlen; III. 2½ Sgr., mehrfach benannte ganze Zahlen; IV. 3 Sgr., Brüche, Regel-de-tri; V. 4 Sgr., Decimalbrüche, Regel-de-tri ꝛc.; VI. 6 Sgr., zusammengesetzte Regel-de-tri, Zins, Rabatt, Zinseszins, Kettensatz, Wechsel ꝛc.

77. Weiland, Schülerhefte zur Zahlenlehre. Vier Hefte (3, 5, 4, 2½ Sgr.). Berlin bei W. Schulze, 1868.

Eigenthümlich ist, daß der Verfasser im ersten Hefte, Kreis 1 bis 12, statt der gewöhnlichen Ziffern die römischen Zahlzeichen anwendet

(cf. Abhandlung). Die von Anfang an in Worte gefaßten Ausgaben sollen, nach S. 82 der Zahlenlehre „dem Lehrer den Unterricht erleichtern und die erwachsenen Angehörigen der Kleinen in den Stand setzen, zu Hause nachzuhelfen". Unter der Bezeichnung „Ergänzungen" folgen am Schlusse des Heftes IV. Kapitel über Wurzelausziehen, negative Zahlen, Lösung algebraischer Aufgaben durch Gleichungen, Proportionen, Reihen.

78. G. F. Heinisch, Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen. Bamberg, 1871. Sechs Hefte (2, 2½, 2½, 4, 3, 4 Sgr.).

Inhalt: Zahlenraum 1 bis 100, u. s. w. bis Zinseszins, Raumberechnungen, Wurzeln.

79. Heinisch, Rechenbuch zum Schul- und Hausgebrauch. Vier Theile in einem Bande. 1 Thlr. 14 Sgr.

Enthält neben vielen Beispielen auch Unterweisung und Anleitung zur Auflösung.

80. Heller und Glaubitz, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen. Für Schüler der Volksschule. Glogau bei Flemming.
Sechs Hefte à 16 Seiten à 1½ Sgr. Beginnt mit schriftlichem Rechnen, geht bis Gesellschafts- und Raumrechnung.

81. Frietze, Sellheim, Niendorf, Sammlung von Aufgaben für den Rechenunterricht. Brandenburg a./H. bei A. Müller. 1870.
Sechs Hefte à 1½—3 Sgr. Von den ersten Zahlenkreisen an bis zusammengesetzte Regel-de-tri ꝛc.

82. Kühn und Kuznick, Aufgaben zum Zifferrechnen. Breslau bei W. G. Korn, 1870.
Sechs Hefte à 1½ Sgr. Umfang wie vorstehend.

83. Kölner Rechenbuch, herausgegeben vom Lehrerverein zu Köln. Verlag von Du Mont-Schauberg, Köln, 1872. Drei Hefte.
I.* 1 bis 10, 20, 100, 200; II. vier Species bis Brüche; III. Decimalbrüche, Regel-de-tri und Anwendung.

84. K. Junger, Cursus für den Unterricht im Tafelrechnen für Stadt- und Landschulen, sowie zum Selbstunterricht. Gera bei P. Strebel, 1872. à 3 Sgr.
I. 32 S. Vier Species mit einfach und mehrfach benannten Zahlen; II. 36 S. Gemeine und Decimalbrüche, Proportionen, Regel-de-tri, Kettensatz; III. 48 S. Gesellschafts- ꝛc. Rechnung; IV. 48 S. Geometrie, enthaltend Erläuterung, Beweise durch Veranschaulichung und Berechnungen.

85. W. Mettenleiter, Lehrer in Heilbronn, Sammlung arithmetischer Aufgaben für Schüler in Volksschulen. Ravensburg bei Dorn, 1872, 1873. Drei Hefte.
I. 40 Seiten, für die drei ersten Schuljahre.
II. 36 Seiten, für das vierte und fünfte Schuljahr. Brüche.
III. 48 Seiten, Regel-de-tri und Anwendung.

86. F. H. Wagner, Schulvorsteher, Exempelbuch oder Sammlung arithmetischer Aufgaben. Hamburg bei Nolte, 1873. à 3 Sgr.
I. 16 Seiten, 4 Species schriftlich mit unbenannten Zahlen.
II. 32 Seiten, Brüche und Regel-de-tri.

87. A. Bratke, Lehrer in Sagan, Rechenfibel nach A. W. Grube. Berlin 1873, bei A. Enslin. 5 Sgr.

56 Seiten. Zahlen 1 bis 100; von 20 ab sind nur die im Einmaleins vorkommenden Zahlen behandelt! Ein Vortheil!

88. Gasser, Oberlehrer in Frankfurt a./M., Rechenfibel. Frankfurt a./M. bei Jaeger, 1872.
I. Heft Kreise 1 bis 5, 6 bis 10; II. Heft 1 bis 20.

89. Kentenich, Rechenbuch für höhere Töchterschulen. Köln und Neuß bei Schwann, 1871. 15 Sgr.

244 Seiten. Die Bezeichnung „für höhere Töchterschulen" könnte auch fehlen; der Inhalt reicht auch für andere Schulen vollkommen aus.

90. G. Battig, erster Lehrer am katholischen Seminar in Breslau. Verlag von R. Oppenheim in Berlin, 1872.
I. Aufgaben für das Kopfrechnen. 34 Seiten. 3 Sgr.
II. „ „ „ Zifferrechnen. 56 Seiten. 5 Sgr.

Der Titel bestimmt beide Hefte für „Seminare, obere Klassen an Mittelschulen, Töchter= und Elementarschulen! Der Stoff in Nr. I., namentlich in der Bruchrechnung ist nicht ausreichend. II. enthält auf S. 1 bis 6 Aufgaben für Brüche; S. 6 bis 24 Zins= ꝛc. bis Mischungs=Rechnung; S. 27 bis 56. Algebraische Aufgaben, Decimalbrüche, Wurzeln, Gleichungen. Mehreren Abschnitten sind die Auflösungen beigegeben.

91. H. Fechner, Seminarlehrer in Berlin, Rechenfibel. Berlin bei Wiegandt und Grieben, 1873. 4 Sgr.

32 Seiten. Kreis 1 bis 10, 20, 100. Ziffernaufgaben für die vier Species.

92. Ernst, Fellner, Frühwirth, Rucker, Rechnungsaufgaben für Schüler der Volks= und Bürgerschule. Wien 1874, bei Pichler's Wittwe und Sohn.
I. 48 Seiten, 15 Krz.; zwei Schuljahre. 1 bis 100.
II. 40 Seiten, 12 Krz.; drittes Schuljahr. 1000 und 10000.

93. L. Klein, Rechenfibel, Uebungsstoff im Zahlenraum 1 bis 20. Wien bei Pichler's Wittwe und Sohn.
54 Seiten, 20 Krz., behandelt in Zahlenaufgaben die Zahlen 1 bis 20.

94. Gasser, das Rechnen mit gemeinen und Decimalbrüchen. Für die unterste Seminarklasse, mittlere Volksschule und Gewerbeschule. 2. Aufl. Frankfurt a./M. 1871, bei Jaeger. 9 Sgr.

76 Seiten. In der Vorrede tritt der Verf. der Ansicht entgegen, daß die gemeinen Brüche in Zukunft in Fortfall kommen können. Das Buch ist mehr ein Leitfaden für den Lehrer, doch auch zum Selbstunterricht ꝛc. geeignet.

95. *Marbach, Arithmetisches Exempelbuch für Volksschulen; zwei Hefte. 21. Auflage. Schleusingen 1873, bei Glaser. $2^1/_2$ Sgr.
I. die vier Species in gleichbenannten, II. in ungleichbenannten Zahlen.

96. *Bücking und Wiese, Rechenheft I. für die Unterklasse (1. und 2. Schuljahr), II. für die Mittelklasse (3., 4., 5. Schuljahr). 4. Auflage. Oldenburg bei Ferd. Schmidt, 1873. 3 Sgr.

97. *Heuer, Rechenbuch für Stadt= und Landschulen. 23. Auflage. Hannover, Helwing'sche Hofbuchhandlung. I. Theil, Vorschule. 1873. 92 Seiten, Kreis 1 bis 1000. $3^1/_4$ Sgr.

98. Kentenich, Aufgaben für das schriftliche Rechnen in der Volksschule. Köln und Neuß bei Schwann, 1873. Vier Hefte à $2^1/_2$ Sgr.

Das Rechnen mit Decimalen geht dem Rechnen mit gemeinen Brüchen voran.

99. Friederichs, Klusmann und Logemann, Rechenbuch für Unterklassen. 11. Auflage. Oldenburg bei Stalling, 1873.
I. 1 bis 5, 10, 20, 100; II. 1 bis 1000, 10000. Die schriftliche Form tritt noch nicht auf.

100. Karl Schubert, Aufgaben zum Unterrichte im Rechnen. Für die Hand der Schüler in Volks= und Bürgerschulen. 5 Bändchen, für das 2. bis 6. Schuljahr. Wien 1873, bei Jakob Dirnböck (Georg Drandt). 1 Thlr. 5 Sgr.

Das im Juli 1873 für Oesterreich gesetzlich gewordene metrische Maß ꝛc. ist berücksichtigt.

101. Dr. Fr. Buchenau, Prof., Vorsteher der Realschule in Bremen, Aufgaben zum bürgerlichen Rechnen für Bremische Schulen. Halle a./S. 1870, bei H. Gesenius, 2 Theile. I. 15 Sgr., II. 18 Sgr.
I. 152 Seiten, mit dem Kreise 1 bis 100 beginnend, die 3 bis 4 ersten Schuljahre umfassend.

II. 200 Seiten in drei Heften, a. bis Zeitrechnung; b. Brüche ꝛc. bis Kettensatz; c. Gesellschaftsrechnung- ꝛc., Proportionen, geographische, geometrische, physikalische Aufgaben.

102. W. Adam, geometrische Rechenaufgaben. Ein Uebungs- und Wiederholungsbuch zum Gebrauch in Bürger-, Gewerbe- und Realschulen, sowie zum Selbstunterricht. Leipzig bei F. A. Brockhaus.
Umfang: Längen, Kreislinien, Theile derselben, Flächen bis Ellipsen und Ovalen, Körper bis zur Kugel. 15 Sgr.

103. E. Kehr, Seminardirektor in Halberstadt, geometrische Rechenaufgaben für die Oberklasse der Volks- und Bürgerschulen, sowie für landwirthschaftliche und gewerbliche Fortbildungsschulen. 3. Auflage. Gotha bei Thienemann, 1869. 9 Sgr.
51 Seiten. Inhalt wie beim vorhergenannten.

104. Dr. Kleinpaul, Rector in Barmen, Aufgaben zum praktischen Rechnen. 6. Auflage. Barmen bei Langewiesche, 1870. 18 Sgr.
204 Seiten, 18 Sgr. Der neuesten Auflage sind die vier Grundrechnungsarten vorangesetzt; das Buch umfaßt den gesammten Uebungsstoff für gehobene Volks- und Mittelschulen. Hierzu eine Anweisung. $1^1/_3$ Thlr.

105. Grünfeld, Oberlehrer in Schleswig, Elementarcursus in der Arithmetik für den vorbereitenden Unterricht 1870. Schleswig bei H. Heiberg, 1870. $7^1/_2$ Sgr.

52 Seiten. Buchstabenrechnung, angelehnt an das Rechnen mit bestimmten Zahlen. Auch hier vom Besonderen zum Allgemeinen!

106. Otto, Lehrer in Auerbach, Anleitung zur Buchstabenrechnung und Algebra nebst Beispielen und Uebungsaufgaben. Leipzig bei J. T. Wöhler. 8 Sgr. 64 Seiten.

107. Dr. Schwarz, Grundzüge des Rechenunterrichts für die Schüler der unteren und mittleren Klassen von Realschulen, höheren Bürgerschulen, Seminaren ꝛc. Halle bei Nebert, 1870. 50 Seiten. 4 Sgr.

108. Heuser, Praktische Anleitung zur Buchstabenrechnung und Algebra. Elberfeld bei Friderichs. 12 Sgr.

109. Hierzu Auflösungen der Aufgaben.

110. Trappe, Professor an der Realschule zum Zwinger in Breslau. Schul-Arithmetik. Breslau bei F. Hirt. 1868. 128 Seiten. 15 Sgr.
Inhalt: Decimalbrüche, Buchstabenrechnung, Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Progressionen, Gleichungen des 1. und 2. Grades; in einem Anhange: die incommensurablen Größen und irrationalen Zahlen, kubische Gleichungen, binomischer Lehrsatz, Berechnung der Logarithmentafeln, Kettenbrüche.

In der Vorrede spricht sich der Verfasser gegen die Anwendung der Proportionen aus.

111. A. Czatschkowitz, Director in Wien, Ziffergleichungen. Für Bürgerschulen, untere Klassen der Mittelschulen ꝛc. Wien 1871, bei Pichler's Wittwe und Sohn. 6 Sgr.
66 Seiten, 30 Krz. Enthält: Entgegengesetzte Größen, vier Rechnungsarten mit solchen; Gleichungen des 1. Grades. Einer Anzahl aufgelöster Aufgaben folgen bloße Aufgaben, welche vom Schüler gelöst werden sollen.

112. Nerling, Oberlehrer am Gymnasium zu Dorpat, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik nebst Beispielen und Aufgaben, zum Gebrauch beim Unterricht in Gymnasien und höheren Unterrichtsanstalten. 2. Auflage. Dorpat bei E. J. Karow. 1 Thlr. 2 Sgr.

Die vorzugsweise Bezeichnung „für Gymnasien" schließt den Gebrauch in anderen Anstalten nicht aus; das Buch möchte sich besonders zum Weiterstudium eignen, nachdem ein aus elementarer Behandlung gewonnener Grund gelegt ist.

113. Nerling, Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra. Dorpat bei Glaeser, 1871. 3. Aufl. Hierzu Auflösungen. 18 Sgr.

Die Aufgaben schließen sich im allgemeinen an des Verfassers „Lehrbuch" an.

114. **Ratzlow**, Lehrer in Melzow, Denkrechnen. Algebraische Aufgaben aus der Sammlung von Meier Hirsch, für Freunde des Rechnens, besonders für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Langensalza, Schulbuchhandlung.

Algebraische Aufgaben des 1. Grades, des 2. Grades und diophantische Aufgaben. Die Aufgaben sind verständlich aufgelöst und empfehlen sich zur Fortbildung.

115. Dr. Heis, Prof. der Mathematik an der Kgl. Akademie in Münster. 4. Aufl. Köln bei Du Mont-Schauberg. Rechenbuch für Gewerbe- und Handwerkerschulen. 15 Sgr.
Inhalt: Von den vier Species an, gemeine und Decimalbrüche, Verhältnisse, Proportionen, Zins- 2c., Wurzeln, algebraische Formeln, Raumberechnungen.

116. Von demselben Verfasser: Rechenbuch für die Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen Oesterreichs. 20 Sgr.

Der Inhalt erstreckt sich im allgemeinen über die beim vorhergehenden Buche genannten Gebiete.

117. Brandi, Mathematisches Uebungsbuch mit eingereihten Erklärungen für höhere Lehranstalten. I. Arithmetik und geometrische Grundbegriffe für die unteren Klassen. II. Arithmetik und Algebra für die mittleren Klassen. Münster bei Russel, 1872. à 17½ Sgr.

Logarithmen-Tafeln.

Umfassendere:

118. Georg Freiherr von Vega, Logarithmisch-trigonometrisches Handbuch. 48. Auflage, bearbeitet von Professor Dr. Bremiker. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1 Thlr. 7½ Sgr.

Kleinere:

119. Schlömilch, fünfstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln (1 bis 10909). Schulausgabe. Braunschweig bei Vieweg u. Sohn. 20 Sgr.

120. August, logarithmische und trigonometrische Tafeln (1 bis 10000). Leipzig. 1868 bei Veit u. Co. 16 Sgr.

Kaufmännisches Rechnen,

behandelt folgende Bücher:

121. *Liese, Geschäftliches Rechnen und Buchführung. 20 Sgr. Leipzig bei Merseburger, 1873.

122. Siegmund Salomon, kaufmännisches Rechenbuch. Für die Bedürfnisse des Comtoirs und Kapitalisten. Berlin 1869, Verlag von Oswald Seehagen. 1 Thlr. 15 Sgr.

123. W. Steinmetz, Das kaufmännische Rechnen. Zum Selbstunterricht für Handelsschüler. Quedlinburg bei Basse, 1867. 20 Sgr.
Mit einem Vorworte von E. Hentschel.

124. G. F. Heinisch, Lehrer der Handelswissenschaft an der Gewerb- und Handelsschule zu Bamberg, Kaufmännisches Rechenbuch. Verlag von Buchner in Bamberg. 3. Auflage. 1870. Zwei Theile.
I. 274 Seiten, 27 Sgr. Allgemeiner Theil, enthaltend das Pensum einer guten Volksschule; hierzu Abriß der Münz-, Maß- und Gewichtskunde.
II. 324 Seiten, 28 Sgr. Münz- und Wechselrechnung, Papiergeld, Effecten, Getreide, Spiritus, Conti-Correnten.

(Die genannten drei Bücher bedürfen demnächst der Neubearbeitung nach der Reichsmünze.)

125. S. Salomon, Praktisches Lehrbuch zum Selbstunterricht im Buchführen und in der Einrichtung der Bücher. Verlag von O. Seehagen in Berlin. 1870. 7½ Sgr.

VI.

Schreiben.

Von

A. F. Nauen,
Lehrer der Kalligraphie an der Friedrichs-Werder'schen Gewerbeschule in Berlin.

Der Schreibunterricht oder der Unterricht in der Kalligraphie*).

„Wenn es gleich wahr ist, daß der Inhalt des Geschriebenen wichtiger, als die äußere Form, und daß demnach auf Sprachrichtigkeit und Klarheit des Gedankens mehr, als auf die Schönheit der Schriftzüge gesehen werden müsse; so kann gleichwohl der Kalligraphie eine wichtige Stelle in Volksschulen nicht versagt, noch geleugnet werden, daß Gewandtheit und Sicherheit in Darstellung der Formen mittelbar die des Gedankens selbst befördert, und namentlich für das Verständniß des Geschriebenen von großer Wichtigkeit sei.

Freilich kann der Unterricht im Schönschreiben leichter, als mancher andere Lehrgegenstand in einen geistlosen Mechanismus ausarten, und er wird dies überall, wo der Lehrer sich mit dem Vorschreiben oder dem Vorlegen der Musterblätter begnügt. Denn das Kind denkt nur da, wo

---

*) Die erste Bearbeitung des Artikels „Schreiben" in dem „Wegweiser" lieferte Joh. Heinr. Mädler, geb. zu Berlin 1794. Er war der Sohn eines Schneiders und widmete sich, ursprünglich zu des Vaters Handwerk bestimmt, dem Elementar-Lehrfach.

Seine besondere Thätigkeit widmete er zunächst dem Schreibunterricht. Sein Vorschriftenwerk, welches damals zu den besten gehörte, seine lithographirten Normal-Schreibebücher, noch mehr aber sein 1826 erschienenes Lehrbuch der Schönschreibekunst, bekundeten den denkenden Lehrer in der Methode und den Meister in der Technik. Die damals ungemein schnelle und großartige Verbreitung seiner Schriftwerke (der Verleger giebt den Verbrauch der Normal-Schreibebücher auf wenigstens eine Million an) giebt den besten Beweis für obigen Ausspruch. Nachdem er als Kalligraph von 1822 bis 1829 an dem Privatseminar in Berlin mitgewirkt hatte, wurde ihm dieser Zweig des Unterrichts auch an dem unter Bormanns Leitung 1831 begründeten und 1832 unter Diesterweg gestellten Königl. Seminar für Stadtschulen übertragen. Seiner Neigung folgend, besuchte er von 1822 an in Berlin naturwissenschaftliche und astronomische Vorlesungen. Seine 1834—36 bearbeitete Wandkarte begründete seinen Ruf als Astronom und hatte 1840 die Berufung als Professor der Astronomie und Direktor der Sternwarte in Dorpat zur Folge. Bisher hatte er, trotz seiner umfassenden Studien, als Lehrer der Kalligraphie an Diesterwegs Seminar fort gewirkt, und darf im dritten und vierten Decennium dieses Jahrhunderts auf diesem Gebiete in Berlin als „Tonangeber" angesehen werden. Selbstverständlich hörte seine Einwirkung nach dieser Seite mit seiner Berufung nach Rußland auf. Nach 25jähriger Wirksamkeit in Dorpat, erhöht zum „Wirklichen Geheimen-Rath" mit dem Prädikat Excellenz und in den Adelstand erhoben, kehrte er 1865 nach Deutschland zurück. Die astronomische Wissenschaft hat er durch zahlreiche Schriften bereichert. J. H. Mädler starb im Februar 1874 in Hannover. — Der gegenwärtige Bearbeiter des Artikels „Schreibunterricht" hat diejenigen Stellen, welche von Mädler herrühren, durch „. . ." gekennzeichnet.

es zum Denken angeleitet und angehalten wird, und es wird einen Unterrichtsgegenstand weniger um der Sache, als um der Art und Weise willen, in der er ihm mitgetheilt wird, lieb gewinnen oder vernachlässigen.

Von großer Wichtigkeit ist daher die Methodik des Schreibunterrichts, und kein Jugendlehrer sollte sich mit der technischen Fertigkeit begnügen und wähnen, die Schreibstunde sei zu seiner Erholung bestimmt. Auch im Schreibunterrichte kommt es zunächst auf wahrhaftes Erkennen, auf richtige Einsicht, auf das Begreifen an; der Schüler soll die Buchstabenformen nicht bewußtlos nachmalen, sondern sie in allen ihren Theilen klar auffassen; er soll sich darüber bestimmt aussprechen können; er soll die Buchstabenformen zu seinem geistigen Eigenthume machen, so daß er sie später frei aus sich heraus, ohne fremdes Vorbild, erzeugen kann. Was jede Lehrstunde fordert — beständige Aufmerksamkeit des Lehrers, selbstthätige Leitung des Fleißes der Schüler, lebendigen Vortrag — das nimmt daher auch die Schreibstunde in vollen Anspruch, und der kalligraphische ist eben so, wie der Rechen- oder Sprachunterricht, einer bildenden Methode fähig.

Wenn, wie billig vorausgesetzt wird, der Lehrer sich der Gründe dessen bewußt ist, was er lehrt; wenn er ferner hinreichenden pädagogischen Takt hat, um zu wissen, was für jedes Kindesalter gehört und was nicht; wenn er nicht wähnt, den Anfängern Alles geben zu können, und nicht vergißt, daß Wiederholung die Seele alles Lehrens ist, so wird er nicht leicht in seiner Lehrmethode fehlgreifen, da Kalligraphie nicht gerade zu den schwierigsten Disziplinen zu zählen ist. Das Ziel, welches Volksschulen in diesem Fache zu erreichen haben, kann ohne große Häufung der Stundenzahl, und in mäßiger Zeit erreicht werden; die darzustellenden Verhältnisse und Verbindungen sind einfach und bequem überschaulich, und künstliche Erleichterungsmittel sind hier gewiß ganz entbehrlich. Deshalb ist es auch keineswegs zu tadeln, wenn man mit dem Unterricht im Schönschreiben noch Nebenzwecke verbindet, und namentlich den Text der Vorlegeblätter so wählt, daß dadurch Schemata zu Aufsätzen des bürgerlichen Lebens, wie Atteste, Rechnungen und dergl. aufgestellt werden. Nur gehe man nicht noch weiter, verbinde die Schreibstunde nicht mit anderen Lehrstunden, z. B. der Zeichen- oder orthographischen, wohl gar der Lese- und Rechenstunde. In einem allgemeinen Zusammenhange stehen alle Lehrobjekte, und manche noch außerdem in näherer Beziehung zu einander. Dies soll auch nicht ohne Einfluß auf ihre Behandlung bleiben, und der Lehrer, zumal der Klassenlehrer, wird dies auch gar wohl berücksichtigen können, ohne daß er deßhalb veranlaßt wäre, zwei oder mehrere Gegenstände in eine Lehrstunde zusammenzuziehen, von welchen jeder einer verschiedenen Begründung bedarf. Orthographie und Kalligraphie z. B. haben ganz verschiedene Regeln, die unmöglich in ein Ganzes zusammen gezogen werden können; aber der gewissenhafte Lehrer wird bei den orthographischen Uebungen eben so wenig eine nachlässige Handschrift gestatten, als er in den kalligraphischen Abschriften Rechtschreibefehler ungerügt lassen wird. Die Lesestunde wird das Lesen des Geschriebenen nicht übergehen, der Lehrer in der Schreibstunde daran erinnern, daß der Zweck jedes Schreibens vor Allem der sei, gelesen zu werden. Schreiben und Zeichnen endlich, insofern beide vom Darstellen der Linien anfangen, könnten mit einigem Scheine in ihren Elementen als identisch angesehen werden, allein man wird bald

finden, daß beide gerade nur die erste, einfachste gerade Linie mit einander gemein haben, ja, daß selbst diese aus ganz verschiedenem Gesichtspunkt betrachtet werden muß, je nachdem sie Element des Zeichnens oder des Schreibens ist. Nur notorischer Zeitmangel kann in besonderen Fällen eine Vereinigung wesentlich verschiedener Objecte zu Einer Lehrstunde entschuldigen, und gewiß bleibt es das Bedauerlichste aller Auskunftsmittel. Selbst Cäsar, der fünf verschiedene Thätigkeiten zugleich verrichten konnte, vermochte dies gewiß nicht als Knabe.

Wenigstens werden wir in gegenwärtiger Bearbeitung auf ein solches Zusammenziehen mit anderen Lektionen keine weitere Rücksicht nehmen. Wie der Lehrer in eigenthümlichen Verhältnissen den Stoff anzuordnen und zu behandeln habe, muß ihn ohnedies seine eigene Beurtheilung lehren.

Das Schreiben kann füglich mit dem Lesen zugleich*) beginnen.

Wie sich nun einmal jetzt alle Verhältnisse des Lebens und der Schule gestaltet haben, kann des Lesens und des Schreibens Niemand mehr entrathen, der in irgend einem andern Gegenstande unterrichtet werden soll. Man fordert überall schriftliche Arbeiten. Hieran einseitig etwas ändern zu wollen, wäre nicht wohlgethan, auch wenn es möglich wäre. Aber es ist unbillig und mithin erfolglos, schriftliche Arbeiten von demjenigen Schüler zu verlangen, der über die Elemente des Schönschreibens noch nicht hinaus ist. Das sechste Lebensjahr ist deshalb kein zu frühes Alter für die ersten Grundlagen; doch mag man nach Umständen auch länger warten.

Im zarten Alter kann übrigens von theoretischer Belehrung noch keine Rede sein. Alles ist Sache der Uebung, und das einzige Regulativ des Schülers ist die Handschrift des Lehrers und die Art, wie der Schüler diesen schreiben sieht. Mit großem Nutzen bedient man sich hier, wie auf allen Stufen des Unterrichts, der schwarzen Schultafel und der Kreide."

Der wichtigste Theil des Schreibunterrichts ist die treue Auffassung der Form, und diese wird nur durch genaue Anschauung und erklärende Besprechung erreicht.

Da dies aber nicht mit allen Schülern einzeln geschehen kann, so bieten die vor den Augen der Kinder aus ihren Elementen in großem Maßstabe construirten Buchstabenformen an der schwarzen Wandtafel unbestritten für Alle ein besseres Anschauungsmittel, als die kleinen im Buche des Schülers vorgeschriebenen oder in Vorlagen gedruckten Schriften; vorausgesetzt, daß das vom Lehrer mit Kreide Angeschriebene immer mustergültig ist.

Die besten Erfolge im Schreiben erreicht gewiß der Lehrer, der Theorie und Praxis in sich vereinigt. Es ist von großer Wichtigkeit, daß jeder Lehrer, der im Schreiben unterrichten will, nicht bloß die Feder, sondern auch die Kreide tüchtig zu handhaben verstehe.

Man glaube nicht, daß die großen lithographirten Wandtafeln denselben Zweck erfüllen; einmal sind die Buchstaben darauf selten in solcher Größe und Stärke dargestellt, daß sie von allen Kindern scharf gesehen

*) Zugleich = zu derselben Zeit, in demselben Alter der Schüler. Wir haben es hier nur mit dem Schönschreiben, nicht mit der Schreib-Lesemethode zu thun.

werden können, und dann zeigen sie auch nicht das einzelne Bild entstehend, sondern eine ganze Gesellschaft, und zwar schon fertig, sie geben deshalb auch leicht zur Zerstreuung Veranlassung. Bei richtiger Behandlung des Gegenstandes an der schwarzen Schultafel sind für die elementare Unterrichtsstufe die Vorschriften in der Schule überflüssig, und können dagegen zu häuslichen Arbeiten mit Nutzen angewendet werden.

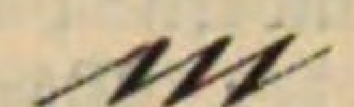
„Die lithographirten Schreibebücher, in denen sich vollständige Uebungsstufen als Vorschrift befinden, sollen dem Lehrer seine Arbeit erleichtern, nicht ihn von derselben dispensiren, noch ihn des Urtheils überheben, ob etwa für den einen oder den andern Schüler eine öftere Wiederholung aller oder einiger Uebungsstufen nöthig sein dürfte, als das Schreibebuch deren enthält. In letzterem Falle wird er, nach Umständen, entweder ein zweites Exemplar desselben Heftes durchüben lassen oder die nöthigen Wiederholungen in einem besonderen Buche nach der lithographirten Vorschrift anordnen."

Sie sind auch mehr für die häuslichen Arbeiten bestimmt, und enthalten gewöhnlich jede Uebung zwei mal auf verschiedenen Seiten. Die zweite Seite bezweckt, daß der Schüler die Fehler, auf die ihn der Lehrer bei der Correktur auf der ersten Seite aufmerksam gemacht hat, vermeidet.

Für geübtere Schüler sind Musterblätter als Bildungsmittel des Ordnungs- und Schönheitssinnes unbedingt zu empfehlen und zur Nachahmung vorzulegen. Bildet sich doch jeder angehende Künstler an Vorbildern von Meistern heran.

Das früher üblich gewesene Vorschreiben für Schule und Haus ist gänzlich und mit vollem Rechte zu Grabe getragen; aber der Lehrer darf darum die Feder nicht für immer aus der Hand legen wollen; er wird sie nöthig haben, um seinen Schülern die falschen Formen zu corrigiren und über die Haltung der Feder zu belehren. Fehler, die bei vielen Schülern sich zeigen, werden an der schwarzen Schultafel zur Belehrung der ganzen Klasse besprochen; dann wird die Uebung noch einmal gemacht. Für Fehler, welche nur bei einzelnen Schülern vorkommen, haben diese zu Hause die berichtigten Formen einzuüben.

Der Schreibunterricht muß nicht nur in allen Klassen einer Schule, sondern auch in allen Schulen einer Stadt übereinstimmend ertheilt werden. Sehr häufig ist dies leider nicht der Fall, und die daraus hervorgehenden Uebelstände sind genugsam bekannt. Wie leicht wäre Obiges zu erreichen, wenn sich die betreffenden Lehrer zur Einigung die Hand willig reichten und auf kleine Eigenthümlichkeiten in der Handschrift verzichteten. Die Lehrer leisteten sich und ihren Schülern dadurch einen wesentlichen Dienst. Man sollte wenigstens über die Buchstabenform und über die Haltung des Körpers und der Feder beim Schreiben eine Einigkeit herbei führen; die Methode bietet ja jedem noch Raum genug, seine geprüften Erfahrungen in Anwendung zu bringen. Dessen Methode ist ganz gewiß die beste, die nach rationellen Grundsätzen die besten Erfolge aufzuweisen hat. Wie verschieden wird nicht die Methode des Taktschreibens aufgefaßt und angewendet, und bei gleicher Regsamkeit sind die Erfolge gewiß gleich. —

Denn wenn der Eine im Gleichtakt alle Auf- und Abstriche wie z. B. beim kleinen deutschen  fortlaufend von 1 bis 7 zählt, ein Zweiter nur durch 1—2, 1—2, 1—2, 1, und ein Dritter nur durch Klopfen markirte, so würde der Takt dadurch nicht geändert und die Schrift unter gleicher Handhabung gewiß auch nicht verschieden sein. Der Erste dürfte durch das Fortzählen die fortschreitende Bewegung der Hand vielleicht besser bezeichnen, als die beiden Andern. —

Da aber die Buchstabentheile nicht aus gleichen Längen bestehen, so fordern wieder Andere zu den siebenfachen Längen und zu den oben und unten von der Richtung sehr abschweifenden Ovalen und Wellenlinien mit Recht mehr Zeit, als zum einfachen Grundstrich; diese muß zugestanden werden denn sonst müßte man durch eine gesteigerte Geschwindigkeit diese Formen flüchtiger behandeln, was gerade das Taktschreiben verhindern soll, und beim fortlaufenden S c h ö n s c h r e i b e n zeigt sich ja auch deutlich, daß nur die gleichen Längen in gleicher Zeitdauer geschrieben werden können.

Die strenge Ausführung des gleichmäßig fortschreitenden Taktes ist demnach nur zu Einübung gleichartiger Elemente, einzeln und zusammenhängend, von links nach rechts fortschreitend, anzuwenden.

Der nach den verschiedenen Längen der Buchstabenelemente zu modificirende Takt wird zum wiederholten Schreiben eines und desselben Wortes angewendet, welches aus Elementen verschiedener Größe besteht. Die Schüler werden den Rhythmus des Wortes auch bald herausfühlen, und ihre Bewegungen darnach regeln. Auge, Hand und Gefühl sind beim Schreiben zu bilden. —

Es ist sehr zu empfehlen, vor Beginn des Schreibens besondere Taktübungen vorzunehmen. Die Kinder überschreiben z. B. mit ausgestrecktem Arm und richtig gehaltener Feder vom Platze aus die an der Schultafel geschriebene Form in der Luft, wobei Zeit und Buchstabeneintheilung übereinstimmen müssen. Alle Drucke, Abstriche, werden ihrer Natur nach stark, so wie alle Verbindungen, Haar- oder Aufstriche schwach betont. Bei etwas gesteigerter Geschwindigkeit lasse man nur die starken Takte hören, und zuletzt als Uebergang zum freien Schreiben lasse man ein und dieselbe Uebung recht oft, bloß mit Zeichen zum Anfangen schreiben.

Beim schnellen Taktiren, namentlich als Uebung zum Schnellschreiben, muß jedoch das Tempo die Möglichkeit der vollständigen Darstellung der Form zulassen; so bald diese leidet, flüchtig und mangelhaft erscheint, ist das Tempo zu mäßigen.

Bei den besonderen Uebungen der einzelnen Schreiborgane und der Schriftelemente, bei der richtigen Zusammenstellung dieser Elemente zu normalen Buchstabenbildern und dieser zu Gruppen und Wörtern führt das Taktschreiben zu den besten Erfolgen, nur muß der Lehrer mit Lebendigkeit, Energie und Ausdauer seine Schüler zu gespannter Aufmerksamkeit und pünktlicher Ausführung des Taktkommandos streng anhalten; die Schüler werden dann zur sichern und dreisten Darstellung der von ihnen richtig erkannten Formen geführt und legen in diesen Uebungen den Grund zu einer correkten Handschrift.

Diese Uebungen werden häufig von den Correkturen an der schwarzen Tafel, der Vorführung neu zu übender Formen und deren Besprechung unterbrochen, und somit werden den Kindern Pausen zum Ausruhen geboten.

Bei der Zusammenstellung der Wörter zu Sätzen und ganzen Schriftausführungen müssen sich nun die Schüler üben in freier, fließender Darstellung mit Berücksichtigung von Correktheit, Schönheit und leichter Lesbarkeit, Selbständiges zu produciren, wodurch sie durch die bisherigen Taktschreibeübungen hinreichend befähigt worden sind.

Oben ist gesagt worden, „daß der Zweck des Schreibens vor Allem der sei, daß es gelesen werde." Damit begnügen wir uns aber jetzt nicht, sondern fordern zunächst noch, daß die Schrift auch leicht darzustellen und leicht zu lesen sei.

Wenn demnach die Form (Schrift) ermöglicht, den Inhalt (Gedanken) leicht zu entziffern, so ist die wichtigste Forderung, welche der Leser an den Schreiber zu stellen hat, erfüllt. Die praktische Brauchbarkeit einer Schrift liegt daher in der mit leichter Darstellbarkeit verbundenen Deutlichkeit der Form und ihrer keine Verwechslung zulassenden Verschiedenheit. Unsere Currentschrift vermag diesen Anforderungen auch vollkommen zu entsprechen.

Der Schreibunterricht hat demnach hauptsächlich die Aneignung einer leicht darzustellenden und leicht zu lesenden Schrift zu erstreben. Wie die Anforderungen des stets reger werdenden geschäftlichen Verkehrs die alten Schriftformen nach diesen Rücksichten im Allgemeinen umgestaltet hat, so ist auch die Deutsche Currentschrift in den letzten fünfzig Jahren wesentlich den beiden Hauptforderungen entsprechend umgebildet worden.

Diese in der Praxis bewährten Formen in ihrer Verwandtschaft zur antiken Form regelrecht darzustellen und zu erhalten, ist auch Aufgabe des Schreibunterrichts in der Schule. (Normalschrift — Nationalschrift.)

Die leichte Darstellung der normalen Buchstabenformen ist abhängig:

A. von der naturgemäßen Haltung des Körpers und seiner Glieder.

B. von den Höhenverhältnissen des Tisches zur Bank und dieser zum Fußboden in Bezug auf die Körpergröße des Schülers.

C. von den Schreibmaterialien.

D. vom richtigen Halten der Feder.

E. von der Richtung der Buchstaben.

F. von der Lage des Papiers und der naturgemäßen Bewegung der zum Schreiben nothwendigen Körpertheile, Schreiborgane.

G. von den natürlichen Verbindungen der Elemente und Buchstaben zu Wörtern und Zeilen.

A. Die naturgemäße Haltung des Körpers und seiner Glieder.

Eine Beschäftigung, die eine fast bewegungslose Haltung des Körpers erfordert, wie das Schreiben, kann namentlich bei Kindern, die noch im Wachsthum stehen, sehr nachtheilig für die Gesundheit werden. Eine ruhige Haltung des Körpers ist aber dennoch zum leichten, fließenden und anhaltenden Schreiben durchaus nothwendig. Wir haben zu überlegen, welche Haltung dem Zweck des Unterrichts am meisten entspricht und der Gesundheit am wenigsten schadet.

Das Schreiben wird sich in den verschiedensten Lagen und Stellungen des Körpers ausführen lassen; aber es muß auch eine Körperhaltung gefunden werden, welche das Schreiben auf die Dauer möglich macht, welche eine gleichmäßige Darstellung der Formen nicht beeinträchtiget und die Schreiborgane nicht leicht ermüdet.

Alles Liegen, Schwanken, Hängen und Drücken des Körpers ist zu vermeiden; es hemmt und ermüdet die zum fließenden Schreiben nothwendige freie Bewegung der Schreiborgane.

Der Schüler muß also beim Schreiben so sitzen, daß kein Theil seines Körpers dabei eine Verschiebung, Drehung oder Biegung erleidet, die er bald merklich als unbequem empfindet, und die ihn schnell ermüdet. Auf diese Haltung ist nicht bloß des Schreibens, sondern auch der Gesundheit wegen ganz besonders zu achten*).

Nach obigen Anforderungen sitzt der schreibende Schüler etwas schräg vor dem Tisch, d. h. es ist die linke Seite des Körpers der Tischkante zu-, die rechte abgeneigt, jedoch darf der Seitendurchmesser des Körpers mit der Tischkante den Winkel von 20 Grad nicht überschreiten; der rechte Oberschenkel wird dabei etwas weiter auf die Bank geschoben, als der linke. Sitzt der Schreiber auf einem Stuhl, so muß dieser mit dem Tisch auch einen Winkel von 20 Grad machen und die Schenkel sitzen gleich weit auf dem Stuhle. Beide Knie werden wenigstens 30^{cm} weit auseinander gehalten, damit der Unterleib nicht von den Oberschenkeln gedrückt werden kann. Die beiden Unterschenkel stehen rechtwinklig am Oberschenkel, dürfen also weder vorgestreckt, oder zurückgezogen noch übereinander gelegt werden. Die Füße ruhen mit ihrer ganzen Sohle auf dem Fußboden, oder auf einem dazu hergerichteten Brett, aber nicht auf der Tischleiste. — Wegen der schrägen Haltung des Körpers steht der linke Fuß etwa 15^{cm} weiter nach vorn, als der rechte, und die beiden Hacken werden, wie die Knie, 20^{cm} weit von einander aufgesetzt, wobei die Zehen etwas nach außen zu richten sind. Der rechte Oberarm bildet mit seinem Unterarm möglichst einen rechten Winkel, und wird, an der Schulter hängend, dem Körper genähert, ohne ihn jedoch anzudrücken. Den rechten Unterarm legt man, leicht auf dem Fleische ruhend, bis zur Hälfte (vom Handgelenk bis zum Ellenbogen gemessen) rechtwinklig mit der Tischkante auf den Tisch. Der linke Unterarm bildet mit seinem Oberarm auch einen rechten Winkel und wird, in dieser Haltung parallel mit der Tischkante bleibend, so weit auf den Tisch geschoben, bis sich beide Schultern in gleicher Höhe befinden; die beiden Schulterblätter dürfen dabei nicht aus ihrer natürlichen Lage gebracht werden. (Schultern zurück!) Der linke Oberarm steht als Stütze des Körpers auf dem Ellenbogen fest und soll zugleich verhindern, daß sich die Brust an den

*) Wie wichtig dieser Gegenstand ist, beweist, daß zur Berathung über eine naturgemäße Haltung (u. dgl. m.) des Schülers, in Bezug auf die Gefährdung seiner Gesundheit in der Schule, in jüngster Zeit mehrere erfahrene Schulmänner und Aerzte in Conferenzen zusammentraten, in welchen unter anderen diese Anforderungen allseitig besprochen wurden. Man erkannte ihre Wichtigkeit an, und empfahl ihre Anwendung zur Beseitigung der Uebelstände.

Eine vom Professor Dr. Bock in Leipzig bei Keil erschienene Broschüre „Eine Mahnung an Eltern, Lehrer und Schulbehörden über die Pflege der körperlichen und geistigen Erziehung des Schulkindes“ enthält viel Beachtenswerthes.

Tisch drückt. Der linke Unterarm und die hohl liegende Hand bewegen sich, um die Lage des Papiers zu reguliren.

Den ganzen Oberkörper neigt man ohne Rückenkrümmung nach außen, etwa bis zu 20 Grad Abweichung von der Senkrechten nach seiner Vorderseite, jedoch ohne den Tisch zu berühren (Kurzsichtige werden diesen Winkel noch überschreiten).

Den Kopf neigt man durch Anziehen des Kinnes gegen die Brust so weit nach unten, daß die Augen in natürlicher Stellung (nicht seitwärts) auf das Papier sehen können; die Halswirbel erleiden hierbei eine mäßige, aber zur Schonung der Augen nothwendige Krümmung.

Der so sitzende Schreiber wird kein Glied seines Körpers bevorzugt angestrengt fühlen. Er findet Ruhepunkte in dem Aufsetzen der ganzen Fußsohle, im Sitzen auf der Bank, in dem nach innen gebogenen Rückgrat oberhalb des Gesäßes und im Ruhen des linken Oberarmes auf der Tischfläche.

B. Die Höhenverhältnisse des Tisches zur Bank und dieser zum Fußboden in Bezug auf die Körpergröße des Schülers.

Nach der oben beschriebenen Haltung des Körpers muß die Höhe vom Fußboden bis zur Sitzfläche der Bank gleich sein der Länge des Unterschenkels bis zur Fußsohle, damit Ober- und Unterschenkel beim Sitzen rechtwinklig gehalten werden können. Die Höhe der Bank zum Tisch ist gleich der senkrecht gemessenen Entfernung vom rechten Oberschenkel bis zum rechten Unterarm, beim rechtwinklig gehaltenen Ober- und Unterarm und nach vorn geneigtem Körper.

Demnach wäre für jedes einzelne Kind ein passender fester Sitz und Tisch oder beides mit verstellbaren Abständen erforderlich, was freilich zu wünschen, aber nicht immer zu erlangen sein wird.

Da nun aber die Sitze (Bänke und Tische) den obigen Anforderungen selten für Alle entsprechen, (gewöhnlich sind sie für kleine Kinder zu hoch,) so könnten sie in zu abnormen Verhältnissen, für einzelne Kinder durch angemessen starke, leicht zu befestigende Brettstücke geregelt werden, und bei Beschaffung neuer Subsellien sollten dieselben wenigstens von verschiedenen Höhenverhältnissen hergestellt werden; dann könnte man die niedrigen, vorn, mit den kleinen Schülern, und die höhern nach hinten, mit den größern Schülern besetzen. Hierbei ginge freilich die so beliebte Rangordnung verloren, die aber auch von vielen Lehrern aufgegeben ist, wenn auch nur wegen der Kurzsichtig- und Schwerhörigkeit einiger Kinder. —

Selbst bei etwa vorkommenden Mißverhältnissen zwischen Bank und Tisch halte man auf eine gesunde Haltung des Körpers; bei zu hohen Tischen wird der linke Unterarm nicht so weit auf den Tisch gelegt, und der rechte Unterarm wird weiter vom Körper abgehalten werden müssen.

Sich mit dem Seitendurchmesser des Körpers parallel der Tischkante zu setzen, und die beiden Unterarme bis zur Hälfte auf den Tisch legen, ist nicht zu empfehlen, wenn auch viele Schreiber sich so gewöhnt haben.

C. Die Schreibmaterialien.

Der leichten, fließenden und schönen Darstellung einer Schrift sind gute Materialien wesentlich förderlich. Mit Papier, Dinte, Feder und

Halter von guter Beschaffenheit wird jeder Schreiber Besseres zu leisten im Stande sein, als mit schlechten oder wohl gar unbrauchbaren Mitteln. —

Darum gebe man seinen Schülern auch gute, dem Zweck vollkommen entsprechende Mittel in die Hand, damit sie bei ihrer Arbeit nicht mit oft unüberwindlichen Hindernissen zu kämpfen haben und ihnen so vorweg die Freudigkeit des Gelingens ihrer Arbeit verkümmert wird.

Nur auf nicht zu dünnem, richtig geleimtem und nicht zu stark geglättetem Papiere läßt sich gut schreiben, und das ein wenig blau schimmernde ist dem kreideweißen und zu grauen, der Augen wegen, vorzuziehen.

Gute Dinte muß gleich schwarz sein, und leicht aus der Feder fließen; sie darf der Schrift keinen Glanz geben und muß möglichst frei von Säure sein, damit sich Stahlfeder und Dinte nicht gegenseitig verderben. Sie ist besonders vor Staub zu schützen.

Aus der Menge der verschiedenen Stahlfedern wähle man für seine Schüler weder zu spitze noch zu stumpfe, keine scharf einschneidende noch kratzende.

Von guten Sorten, die gewöhnlich mit M (mittel) F (fein) EF (extra fein) bezeichnet sind, eignet sich die F Feder am besten zum Schönschreiben.

Die Eigenschaften einer guten Feder sind richtige Schärfe und Elasticität. Die richtige Schärfe prüft man durch Aufstriche von unten links nach oben rechts, dieselben müssen dann zusammenhängend, glatt und fein erscheinen. Zur Prüfung der Elasticität macht man Striche derselben Richtung, aber von oben nach unten, mit zunehmendem Druck, (Keilstriche) wie im kleinen deutschen  diese Striche müssen bei stetiger Druckzunahme auf beiden Seiten scharf begrenzt erscheinen und ohne besonderes Aufdrücken entstanden sein. Die Darstellung des kleinen deutschen  ist ein Prüfstein für beide Eigenschaften einer guten Feder.

Auch der Federhalter ist einer Besprechung werth. Haupterforderniß eines brauchbaren Halters ist, daß die Feder in demselben fest sitze, und bequem mit den drei Fingerspitzen zu halten sei.

Letzteres erfüllt ein einfacher, leichter Halter, von der Dicke eines starken Gänsekiels, und etwa der doppelten Länge des Zeigefingers.

Die Industrie bietet hierin Mannigfaltiges; vor allen aber verdienen die ganz aus Holz, Horn, Rohr oder Gummi hergestellten Halter den Vorzug, und von diesen wieder die, welche unten eine volle Rundung haben (ohne Abschnitt) und nach oben conisch auslaufen. Sie lassen sich gut halten und wirken nicht so nachtheilig auf das zarte Gefühl der Fingerspitzen, wie die von Glas- oder glatten Metallröhren, welche man beim längeren Schreiben immer stärker anfaßt, wodurch nach und nach das Gefühl abgestumpft und der Schreibkrampf erzeugt wird.

Eben so sind die mit Ringen, Schiebern und Ausschnitten, die eine richtige Federhaltung fördern sollen, nicht zu empfehlen; letztere können nur ausnahmsweise auf kurze Zeit mit Nutzen angewendet werden.

D. Das richtige Halten der Feder.

Man fasse den Halter zuerst mit der äußersten Spitze des Daumen und des Mittelfingers so an, daß letzterer von der Federspitze etwa 3cm entfernt bleibt; (lege aber den Mittelfinger nicht unter den Halter). Der Daumen drückt den Halter gegen das erste Zeigefingergelenk des jetzt noch gehobenen Zeigefingers und dieser berührt nun gleichfalls mit der Spitze den Halter.

Die Gelenke dieser drei Finger werden unter sehr stumpfen Winkeln schwach gebogen (gewölbt), Zeige- und Mittelfinger eng zusammen gehalten, Daumen und Zeigefinger hingegen dürfen sich nicht berühren. Der verschiedenen Länge wegen steht der Mittelfinger am tiefsten (3cm von der Federspitze ab), der Zeigefinger etwas höher und der Daumen noch höher am Halter.

Die beiden Unterlagefinger, (der vierte und fünfte) werden halb zugemacht und bilden mit den drei Schreibefingern eine Lücke.

Die rechte Hand legt man mit der Handwurzel so auf das Papier, daß die beiden Unterlagefinger, welche neben einander liegen, mit den Seitenkanten der Nägel dasselbe berühren; Unterarm und Hand machen, der Unterlagefinger wegen, einen sehr flachen stumpfen Winkel nach oben, aber nicht seitwärts.

Die linke Hand liegt hohl und berührt mit den Fingerspitzen das Papier.

Die Feder, deren linke Spitze etwas höher gehalten wird als die rechte, macht mit der Papierfläche einen Winkel von 45 Grad und zeigt mit dem oberen Ende des Halters nach dem Körper (Ohr) des Schreibers hin; harte Federn erfordern einen kleineren, weichere einen größeren Winkel, der aber beim Schreiben nur äußerst wenig verändert werden darf. —

E. Von der Richtung der Buchstaben.

Macht man mit der schreibenden Hand Bewegungen nach verschiedenen Richtungen von einem Punkte aus, so erscheint die von unten rechts nach oben links und zurück die unbequemste für Hand und Feder, also für eine normale Richtung der Schrift nicht geeignet.

Die Bewegung von unten senkrecht nach oben und zurück ist schon leichter auszuführen, und dient auch bei einigen Schriften noch als Richtschnur; aber der Uebergang von ihr zur fortlaufenden Verbindung der Elemente zu Buchstaben und dieser zu Wörtern forbert in der Currentschrift einen zu großen und nur langsam und unbequem darzustellenden Winkel, eben so, wie es in der Cursivschrift die zu flachen Rundungen thun; daher man auch nach und nach immer mehr von dieser Richtung abwich, und durch die schrägere Lage die Schrift handgerechter, wohlgefälliger und zum geläufigen Schreiben geeigneter machte.

Als die angemessenste Richtung ist die normal schräge, 45 Grad Abweichung von der senkrechten, allgemein angenommen, einmal weil in

ihr die Bewegungen der Hand am bequemsten, schnellsten und sichersten ausgeführt werden können, und weil die kleinen Winkel leichter und schneller Verbindungen zulassen.

Das Auge vermag für die Richtigkeit senkrechter und wagerechter Linien eine äußerst scharfe Kritik auszuüben und auch die, den halben rechten Winkel bezeichnende, normal schräge Linie noch richtig zu beurtheilen; aber jede andere Abweichung, wie etwa die zu 30, 36 oder 40 Grad kann es nicht mit Bestimmtheit für richtig erklären.

Da sich Auge, Arm, Hand und Finger, bei richtiger Haltung des Körpers so wie Lage des Papiers, für die Bewegungen in dieser Richtung am brauchbarsten zeigten, so folgte man den natürlichen Anlagen dieser Organe und gab der Schrift die oben schon bezeichnete Richtung.

Endlich wurde der im Geschäftsleben, und besonders vom Kaufmanne ausgebildete, liegende Charakter der Schrift von der sich gegen jede Neuerung sträubenden Schule angenommen, und diese machte in den letzten 50 Jahren, besonders unter Hennigs, Mädlers und Heinrichs*) Anleitungen, die Umwandlung der Lage, so wie auch der unbequemen, geschmacklosen Formen glücklich mit durch.

„Der stets gleichbleibende Winkel von 45 Grad bestimmt die Hauptrichtung **aller Drucke** in den Buchstaben. Zu Anfängern darf man natürlich nicht in mathematischen Ausdrücken sprechen; man bezeichne deshalb die Richtung an der schwarzen Schultafel."

Zu diesem Zweck messe man oben links an der Tafelecke nach beiden Seiten gleiche Stücke ab und verbinde die Endpunkte derselben durch eine gerade Linie. Diese Linie bestimmt genau die Richtung aller Drucke, und nachdem mehrere mit derselben parallel gezogen worden sind, veranlasse man die Kinder, in ihren Büchern mit Kantel und Blei genau dasselbe auszuführen.

Wo man es für nöthig hält, kann man das ganze Liniensystem nach unten angegebenen Größenverhältnissen der Buchstaben ausführen und von den Kindern ebenfalls in ihren Büchern ziehen lassen.

F. Die Lage des Papiers und die naturgemäße Bewegung der Schreiborgane.

Das Papier lege man parallel mit der Tischkante so unter den Schreibarm, daß die Spitze der Feder genau auf den Punkt zeigt, von wo aus das Schreiben beginnen soll. Diese Lage ist nothwendig, um gerade Zeilen, und dieselben parallel mit dem Papierrande schreiben zu können, wozu die Tischkante die Richtung giebt, und um dem Auge des Schreibers die Buchstaben bei ihrer Entstehung in ihrer natürlichen Lage vorzuführen, wie sie dem Auge des Lesers erscheinen.

Die **linke hohlliegende Hand** hält das Papier mit den Fingerspitzen und schiebt es, aber immer parallel mit der Tischkante bleibend, nach oben oder unten, je nachdem die zu schreibenden Zeilen es erfordern; der **rechte Unterarm** darf dabei seine Auflage nicht nach den Zeilen

*) Von Ausländern hat uns besonders der englische Schreiblehrer Carstairs durch seine Schreibmethode, in welcher er nicht bloß für das Darzustellende, sondern auch für die Darstellungsorgane naturgemäße Uebungen aufstellte, sehr wesentliche Dienste geleistet. Seine Grundsätze sind richtig, aber nicht Alles ist für unsere Schrift und Schule brauchbar und ausführbar.

verändern, also kein Herunterziehen, bis nur noch die Hand auf dem Tische ruht. Der rechte Unterarm wird immer rechtwinklig, und mit leichter Fühlung der Tischkante, von links nach rechts geschoben; der Oberarm bewegt sich dabei aus dem Schultergelenk. Die Handwurzel und die beiden auf den Nägelkanten ruhenden Unterlagefinger sind der Hand dabei gleitende Stützen.

Mit dieser leichten Schiebung des Armes werden feine, gerade Linien, parallel der Tischkante über das ganze Papier gezogen. Es sind diese Armbewegungen sehr zu üben; sie fördern eine leichte Führung des Armes und das Schreiben in geraden Zeilen.

Die Fingerbewegungen bestehen im Ausstrecken und Zusammenziehen der Gelenke und werden an Linien der normal schrägen Richtung ausgeführt.

Für Handbewegungen mache man Uebungen an Strichen, an Ovalen mit kleinstem und größtem Durchmesser im Verhältniß von 1 : 2, an Wellenlinien, einzeln und zu Schleifen verbunden, alles in einer Ausdehnung von 3 bis 4^{cm} und in einer von der wagerechten Linie nur sehr wenig abweichenden Lage. Bei allen Uebungen der einzelnen Organe sind auch nur diese in Thätigkeit zu setzen.

An denselben Formen mache man Hand- und Fingerbewegungen, aber in der Lage der normal schrägen Linie.

Zuerst mache man alle diese Uebungen ohne Druck, dann aber mit Druckzu- und Druckabnahme. Alle drucklosen Uebungen dieser Grundformen werden allseitig und vielfach überschrieben, um in den Schreiborganen die Bewegungen durch das Gefühl zu regeln und zu befestigen. —

Für Hand- und Armbewegungen mache man folgende Uebungen. Mit Armbewegung ziehe man Haarstrichlinien über das ganze Papier, und einen sich jeder dieser Linien anschließenden Grundstrich mache man mit der Handbewegung. Dieselbe Uebung mit einem Grundstrich in der Mitte, dann mit zwei Grundstrichen auf die ganze Strecke vertheilt, dann folgen 3, 4, 5 u. s. w. zuerst in gleichen Entfernungen, dann nach dem weiter unten angegebenen Maß zwischen Grundstrichen und Buchstaben.

Arm-, Hand- und Fingerbewegungen erfolgen in ähnlichen Reihen. Man läßt z. B. zwischen den zu Buchstaben

 u. 

zusammengestellten Grundstrichreihen die Unterlängeschleife  dann die Oberlängeschleife  und hierauf die Unter- und Oberlängeschleife  zuerst ohne, dann mit Druck üben. Bei diesen Uebungen verfalle man aber nicht in den Fehler, alle nur möglichen Zusammenstellungen erschöpfend und bis zur vollen Sicherheit einüben zu wollen; sondern gehe vielmehr nach einiger Fertigkeit zum Buchstaben- und Wörterschreiben über. Solche Uebungen läßt man aber auf jeder Stufe wiederholen; die Wahl derselben muß dem Lehrer überlassen bleiben.

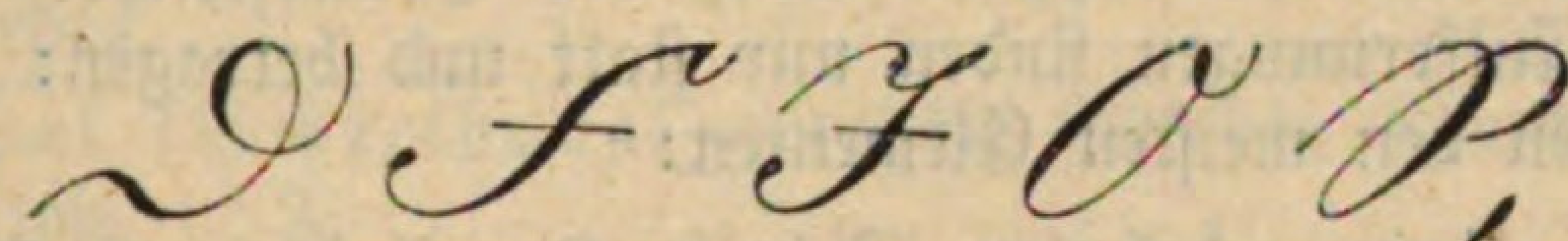
G. Die natürliche Verbindung der Elemente und Buchstaben zu Wörtern und Zeilen.

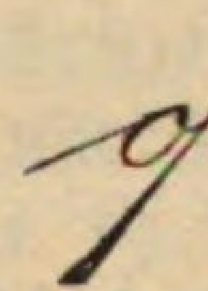
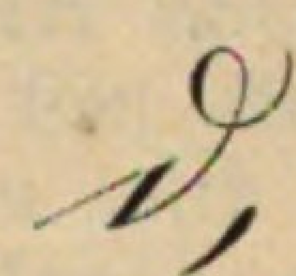
Die natürliche Verbindung verlangt den direkten Uebergang von einem Element, respective Buchstaben, zum andern, also ohne Unterbrechung des Verbindungsstriches, wobei sich jedoch der Verbindungswinkel nach der verschiedenen Größe der zu verbindenden Elemente und auch nach deren Entfernungen verändert. Die Verbindungsstriche sind nur gleich groß und parallel zwischen gleichen Elementen und gleichen Entfernungen.

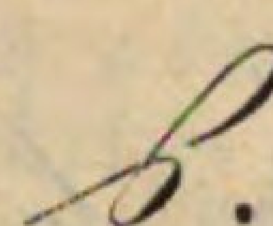
Die **Hauptverbindung** findet in der **Grundstrichtiefe** und **Grundstrichhöhe** statt. Die lateinischen Grundstriche werden bei der normalen Schrift in der halben Grundstrichhöhe verbunden.

Einige große und kleine Buchstaben beider Schriften machen von der Hauptregel eine Ausnahme.

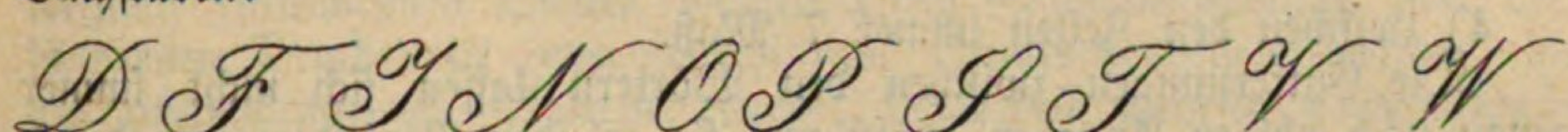
Wenigen deutschen Buchstaben fehlt diese natürliche Verbindung; von den großen dem



und von den kleinen dem  dem am Ende stehenden 

und dem runden .

In der lateinischen Schrift haben keine Verbindung die großen Buchstaben:



und von den kleinen das runde  und 

Diese Buchstaben ohne Verbindung werden durch Anknüpfung in der Grundstrichtiefe den folgenden angereiht.

Die **leicht zu lesende Schrift** erfordert eine nach bestimmten Gesetzen geordnete Gruppirung der Elemente zu Buchstaben, dieser zu Wörtern, und dieser wieder zu Zeilen; und zwar so, daß das Auge beim Ueberblick die Zeile, das Wort und selbst noch den Buchstaben als selbstständiges Bild auffassen kann.

Zu gedrängte, wie zu gedehnte Schrift erschweren diese Auffassung und kommen noch Unregelmäßigkeiten in den Entfernungen hinzu, so ist solche oft ganz unmöglich.

Diese Gruppirung geschieht nach folgenden Gesetzen.

Alle Schriftdrucke (die wesentlichen Bestandtheile der Buchstaben) müssen

1) **gleiche Richtung**,
2) **gleiche Stärke**,

3) gleiche Größe und
4) gleiche Entfernungen haben.

Die beiden ersten Regeln stehen ohne Ausnahme da, die 3. und 4. jedoch erleiden Beschränkungen.

Die Grundstrichbuchstaben sind die kleinsten, und die Grundstrichgröße, senkrecht gemessen, ist das Maß für alle Größen und Entfernungen.

Gleich groß sind nur:

a. die Grundstrichbuchstaben gleich 1 Maß,
b. die kleinen Oberlängen, sie haben 3 „
c. die großen Oberlängen „ „ 4 „
d. die Unterlängen „ „ 4 „
e. die langen Buchstaben „ „ 7 „

bei b, c, d und e ist die Grundstrichgröße mit gerechnet.

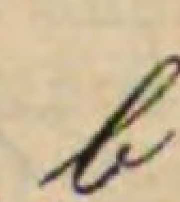
Dies Verhältniß von 1 : 7 gilt nur bei der deutschen Schrift; die lateinische schreibt man gewöhnlich im Verhältniß von 1 : 5. Die Längen ragen 2 über und unter dem Grundstrich hervor. Die kleinen Oberlängen erhalten nur das doppelte Maß des Grundstrichs.

Gleiche Entfernungen finden nur statt und betragen:

1) Zwischen den meisten Elementen:

a. in einer gedehnten Schrift 2, (beim  $1^1/_2$, und beim  $^1/_2$ Maß),

b. in einer gedrängten wenigstens $1^1/_2$,

2) zwischen den Buchstaben bei  3, und bei  2,

3) zwischen den Wörtern gewöhnlich 4 bis 5, ohne, und mit Interpunktionszeichen meistens 6 und

4) zwischen den Zeilen immer 7 Maß.

Die Entfernungen zwischen den Wörtern lassen sich nicht immer genau nach obigen Angaben ausführen, sie erleiden Veränderungen durch die Verschiedenheit der Endungen der großen Buchstaben und durch die Interpunktionszeichen. Der Schreiber muß für solche Abweichungen mit Hülfe der Regel das richtige Maß herausfinden.

In der lateinischen Schrift sind die Bestimmungen der Entfernungen sehr schwankend; sie fordert ihrem Charakter nach eine engere Verknüpfung. Nimmt man die Grundstrichgröße als Maß an, so würde eine normale Schrift zwischen den Elementen 1, zwischen den Buchstaben $1^1/_2$ und zwischen den Wörtern 2 bis 3 Maß erfordern.

Um Richtung, Entfernung und Größe der Grundstriche recht anschaulich zu machen, theilt man den Raum zwischen Grundstrichtiefe und Grundstrichhöhe in Quadrate, deren Seiten gleich sind der Höhe des Raumes. Auf den wagerechten Seiten der Quadrate zählt man die Entfernungen ab; die senkrechten geben die Größe und die Diagonalen die Richtung der Grundstriche (Drucke) an.

Die Schriftelemente.

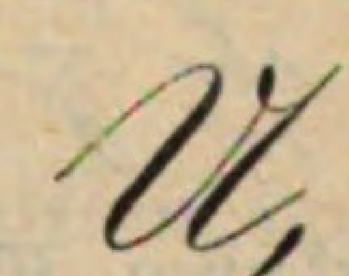
Die einfachen Grundelemente der deutschen und lateinischen Schrift sind:
1) der feine Aufstrich,
2) der starke Abstrich und
3) das Oval (die Ellipse).

Der Aufstrich, Verbindungsstrich, auch Haarstrich genannt, ist entweder ein gerader oder flach gebogener. Der flach gebogene ist ein Stück aus der drucklosen Seite eines Ovals. Sie sind von verschiedener Richtung und Größe.

Der Abstrich kann in vier verschiedenen Druckformen gemacht werden: 1) mit gleichem Druck, 2) mit Druckzunahme (Keilstrich), 3) mit Druckabnahme und 4) mit Druckzu- und Druckabnahme (Oval und Wellenlinie).

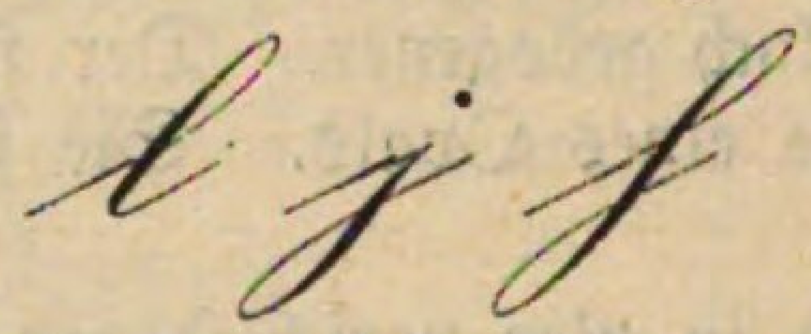
In der Richtung sind alle gleich, nämlich normal schräg, in der Größe verschieden.

Im Oval (Schreiboval) verhält sich der kleinste Durchmesser zum größten wie 1 : 2.

Die Lage eines Schreibovals ist eine derartige, daß der Längendurchmesser die normale schräge Lage der Schrift erhält. Von einem solchen Oval wird ferner nur die Rede sein; jede Ausnahme wird bezeichnet werden. Es erhält 1) von oben nach links gezogen, links, und 2) von oben nach rechts gezogen, rechts Druckzu- und Druckabnahme. Der stärkste Druck liegt, bei richtiger Federhaltung, in dem Punkte, in dem der kleinste Durchmesser die Peripherie auf der Druckseite berührt. Der Hauptbestandtheil sehr vieler Buchstaben ist das Oval, aber in verschiedener Größe. Aus diesen beiden, aus entgegengesetzter Bewegung entstandenen Ovalen werden durch Zusammenstellung zwei verschiedener Druckviertel zwei verschiedene Druckwellenlinien gebildet, die als zusammengesetzte Elemente wieder Hauptbestandtheile ganzer Buchstabenfamilien bilden. 1) Die Druckwellenlinie, links rechts gebogen, wie im großen deutschen  erfolgt durch einfache Zusammenstellung der Druckseiten zweier gleich großer Ovale. 2) Die Druckwellenlinie, rechts links gebogen, wie im großen deutschen  muß, wie folgt, construirt werden. Man ziehe in der Schriftlage einen feinen Oberlängestrich, begrenze an demselben die Oberlänge und Grundstrichtiefe durch parallele Linien, und theile den Raum in seine vier Grundstrichgrößen. An den feinen Oberlängestrich lege man links an der Oberlänge ein Rechtsoval, und rechts an der Grundstrichtiefe ein Linksoval, deren Längendurchmesser zwei Maß betragen, und deren Druckseiten an dem feinen Oberlängestrich liegen. Nun verbinde man die obere Druckhälfte mit der unteren durch einen geraden Druckstrich. Diese

Wellenlinie wird in der Grundstrichrichtung oben $1/3$ Oval mit Druckzunahme, in der Mitte $1/3$ geraden Grundstrich, und unten $1/3$ Oval mit Druckabnahme haben. Bei Verbindungen zu Buchstaben werden die Haarstrichbogen bis zur Oberlänge, und so von der Grundstrichtiefe an, Ablenkungen erfahren. Ebenso wie die Druckwellen, stellt man auch die Haarstrichwellen zusammen; jene sind in ihrer Druckrichtung normal schräg, diese macht man in obiger und in wagerechter Lage.

Die Wendungen an den Enden der langen Schleifen,

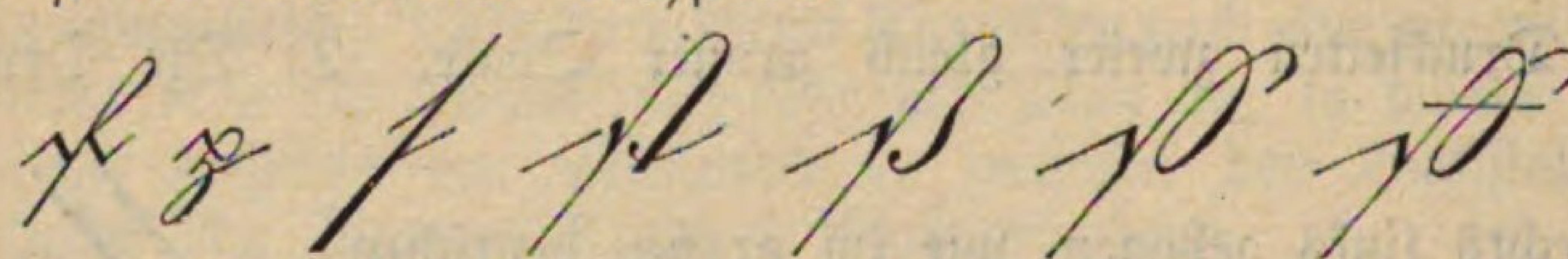
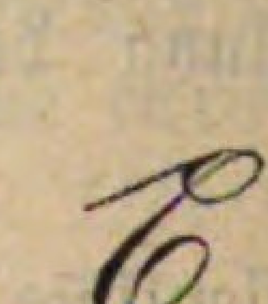


sind, wie diese selbst, Theile von Ovalen; und die sich gewöhnlich zum länglichen Punkt ausfüllenden kleinen Verbindungsschleifen, auch als Buchstabenelemente auftretend, sind Ovale, die nur vor ihrem Durchschnittspunkt von ihrer Biegung abgelenkt werden.

Die deutsche Currentschrift.

„Man beginnt mit dieser Schrift den Unterricht. Sie ist diejenige, die das Kind zuerst gebraucht, ja mit der es, wenn es sein muß, im Leben ausreicht. Sie ist, wo nicht leichter, doch eben so leicht als die sogenannte lateinische, der sie auch, gehörig ausgeführt, an Schönheit nichts nachgiebt; sie ist zugleich die eigenthümliche Schrift unseres Volksstammes. Selbst wenn unsere Currentschrift, was doch weder wahrscheinlich, noch selbst wünschenswerth wäre, von der lateinischen allmählich verdrängt werden sollte, so würde man doch die Kenntniß der ersteren den nächsten Generationen noch nicht erlassen dürfen. Die Tadler derselben haben sie nur in ihrer früheren steifen, jetzt wohl für immer antiquirten Form gekannt, und diese für ihren nothwendigen Grundcharakter angesehen."

Diese alte, senkrecht geschriebene, mit vielen geknickten ungefälligen Formen, und einer Menge von links nach rechts gehenden Grundstrichen, wie sie in den kleinen Buchstaben

 u. 

vorkamen, ist vollständig umgewandelt worden zu einer, nach bestimmten Regeln über Richtung, Entfernung, Größe und Form der Buchstaben wohlgeordneten Schrift; die auch den Anforderungen an Schönheit entspricht.

Die Anwendung dieser Regeln ist im Vorhergehenden besprochen worden; nur die der Form fand bisher keinen Platz, und wird auch, als bekannt angenommen, im Nachfolgenden ohne Abbildung nur andeutungsweise berührt werden.

Reihenfolge der Buchstaben-Einübung.

Nachdem der Buchstabe an der schwarzen Schultafel aus seinen Elementen zusammengesetzt und mit den Kindern besprochen ist, kann er in folgender Weise eingeübt werden,

a. zwei bis drei verbundene Elemente desselben,
b. einzeln stehend der Buchstabe,
c. durch doppelt lange Haarstriche verbunden in Gruppen von 3 bis 6,
d. in richtigen Entfernungen in Gruppen von 6 bis 9,
e. in richtigen Entfernungen zu ganzen Reihen verbunden,
f. in Zusammenstellungen und in Wörtern mit schon geübten Buchstaben und
g. in der Wiederholung aller schon geübten Buchstaben.

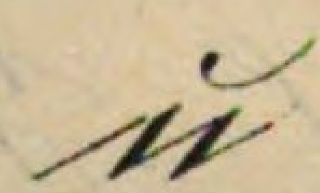
Nach dem Standpunkt der Schüler wird die Wahl aus diesen Uebungen zu machen sein. Anfänger lasse man zuerst alle Formen groß und mit gedehnter Verbindung schreiben; sie sehen die einzelnen Theile besser, und die Bewegungen werden fühlbarer.

I. Die Grundstrichbuchstaben.

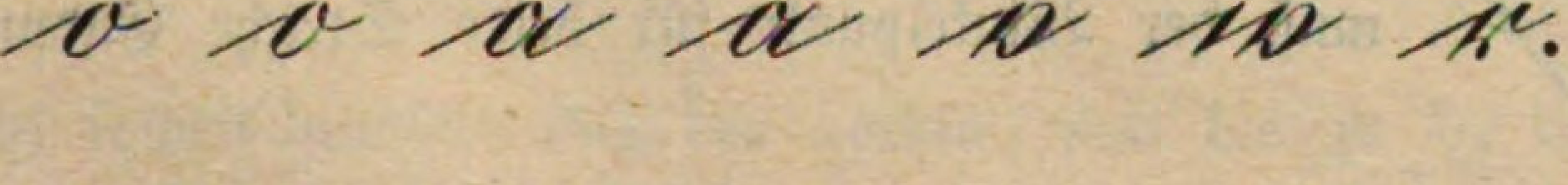
Zusammensetzungen derselben aus dem geraden, flachliegenden Aufstrich und dem starken Abstrich sind in der Uebung folgende:



Der Punkt über  hat, wie alle Punkte Grundstrichstärke, und steht da, wo sich die Verlängerung des Grundstrichs mit der doppelten Grundstrichhöhe durchschneidet; eben so hoch stehen die Zeichen der Umlaute, aber zwischen der Verlängerung ihrer Grundstriche und mit Druckabnahme. (Komma.)

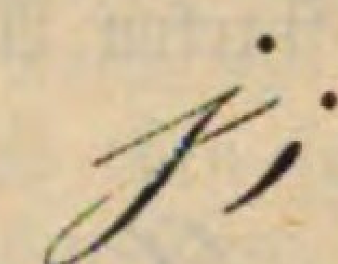
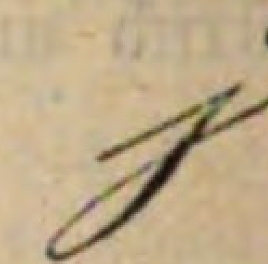
Das Zeichen über dem  ist die Hälfte eines schräg getheilten Ovals. Beim kleinen  werden die Elemente in zwei Drittel der Höhe und in halber Entfernung verbunden.

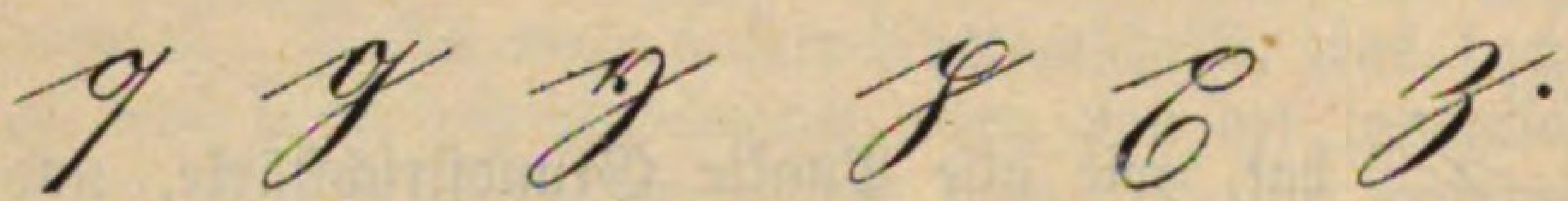
Zusammensetzungen aus dem geraden, flachliegenden Aufstrich, dem Oval und der Verbindungsschleife, die sich zum länglichen Punkt ausfüllt, sind:

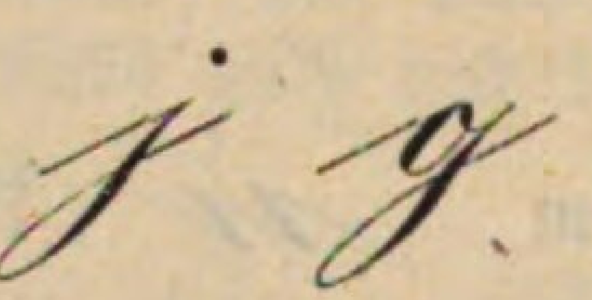
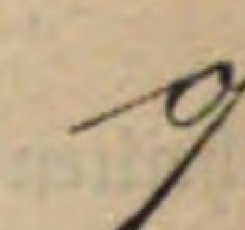
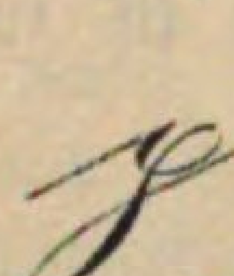
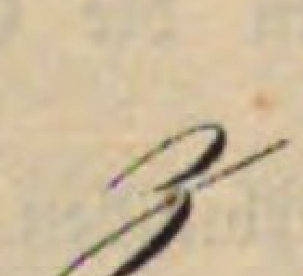


Die Rundungen bei  und  sind die unteren zwei Drittel eines wagerecht getheilten Ovals, das oben offen bleibt; beim  und  ganze Ovale, unten mit einer kleinen Ablenkung. Die Verbindungsschleife (Punkt) nimmt oben bis $1/3$ von der Grundstrichhöhe und unten bis $1/3$ auf der Grundstrichtiefe ein. Beim  und  lasse man immer den Verbindungsstrich aus dem Oval mit üben. Der Druckbogen beim  ist gleich einem  ohne Punkt zu machen.

II. Die Unterlängen-Buchstaben.

Sie sind Zusammensetzungen aus dem Aufstrich, Keilstrich und Oval. Die Reihenfolge der Uebungen ist: der einfache Keilstrich, Aufstrich und Keilstrich verbunden, als Vorübung zum  dann 



Der vier Grundstrich große Keilstrich muß mit dreister, schneller Bewegung (Schlag) und seinem Namen entsprechend, mit steter Druckzunahme gemacht werden. Alle Druckseiten (Keilstrichseiten) dieser langen Schleifen sind gerade, die Haarstrichseiten gebogen, unten rund und am breitesten, zu halten. Beim  und  liegt der Durchschnittspunkt der Schleife in der Grundstrichtiefe, beim   und  eine halbe Grundstrichgröße unter der Grundstrichtiefe.

Bei Verbindungen eines Aufstrichs mit einem Keilstrich, wie hier beim  muß der Winkelpunkt für beide Striche Endpunkt sein.

III. Die Oberlängen-Buchstaben.

Nach ihrer **Größe** treten sie in zwei Gruppen auf; die eine mit **drei**, die andere mit **vier** Grundstrichgrößen. Zu jenen gehören: *d d h h t* und zu diesen *l b k*.

Die erste Gruppe, außer *t*, ist zusammengesetzt aus dem Oval, dem kleinen starken Abstrich (Grundstrich) und dem flach gebogenen Aufstrich; die zweite, und hierzu gehört seiner **Form** nach das *t*, aus dem Keilstrich, Oval und Wellenlinie. Für *d* hat man zwei Formen, die eine ohne Verbindung (am Ende stehend) mit kleiner Schleife, die andere mit Verbindung und bis zur halben Grundstrichhöhe herabgezogener Schleife; die Drucke beider Schleifen liegen in der Verlängerung der Grundstriche. Vom *h* sind auch zwei Formen gebräuchlich, das runde und das in halber Höhe eingeknickte, welches mit einigen Oberlängen-Buchstaben verbunden wird; die Schleifen beider haben Grundstrichgröße.

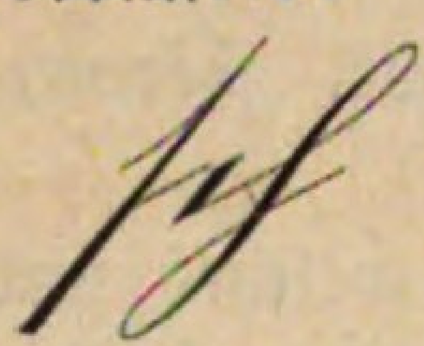
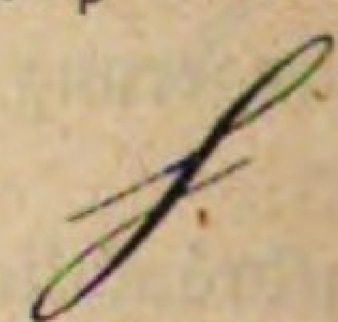
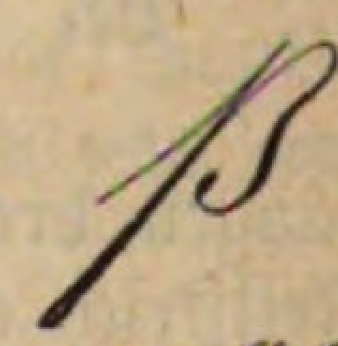
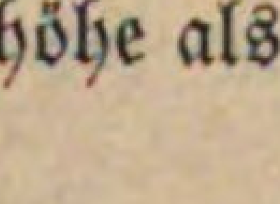
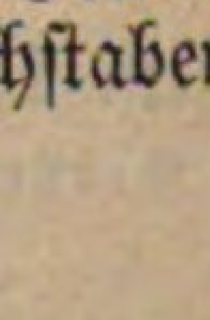
Bei *l* und *b* sind die Schleifen wie bei den Unterlängen, breit und rund, und werden, in einer Grundstrichgröße von oben, vom Keilstrich abgelenkt. Der Durchschnittspunkt derselben liegt in der Grundstrichhöhe. Die Ablenkung vom Keilstrich bei *l* und *b* erfolgt erst in der halben Grundstrichhöhe.

Beim *t* setzt man die Feder links vom Keilstrich in der halben Grundstrichhöhe mit einem Punkt wieder ein und zieht von diesem mit einer Biegung nach unten den feinen Verbindungsstrich durch den Keilstrich. Beim *k* zieht man den Haarstrich zum Bogen, unter einem recht spitzen Winkel, aus der halben, und bis zu 3/4 der Länge

des Keilstrichs, wendet hier um, und zieht oben in halber Grundstrichentfernung einen Bogen mit Druckzu- und Druckabnahme nach der halben Grundstrichhöhe des Keilstrichs, und von diesem zurück mit einer Wellenlinie von halber Grundstrichgröße.

IV. Die langen Buchstaben.

Sie sind zusammengesetzt aus dem Keilstrich, steilen Verbindungsstrich und Oval. Der Hauptbestandtheil ist bei allen der Keilstrich von sieben Grundstrichgrößen, bei dessen Einübung man darauf sehen muß, daß die Kinder sich nicht durch die Länge zur stärkeren Druckgebung verleiten lassen. Die Schleifenbildung bei  und  wird wie bei den Oberlängen und wie bei den Unterlängen ausgeführt.

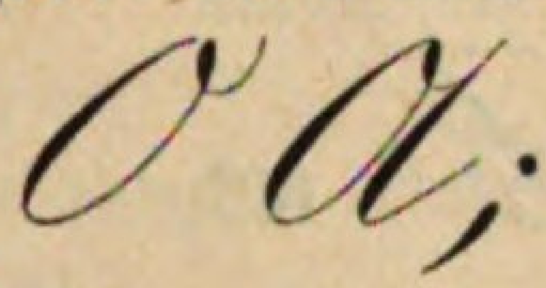
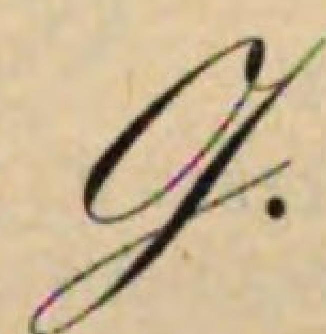
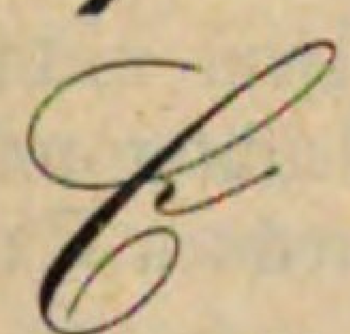
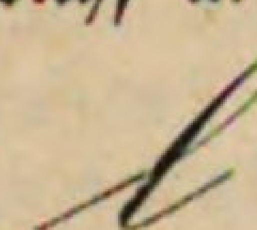
Die Gruppe der langen Buchstaben besteht aus einfachen und zusammengesetzten Formen. Die Verbindungen der einfachen   und  sind bekannt, das  wird wie  verbunden. Von den zusammengesetzten wäre zu beachten, daß beim  das  in der Mitte zwischen  und  stehen muß, und daß das  mit und ohne Verbindung gebraucht wird. Zur Construirung des ursprünglichen  am  ziehe man in einer halben Grundstrichentfernung eine Hülfslinie, parallel mit dem Keilstrich bis zur Grundstrichtiefe. Auf letzterer zeichne man nun zwei anliegende Ovale so, daß ihre größten Axen in der Hülfslinie liegen. Die größte Axe des auf der Grundstrichtiefe stehenden Oval macht man zwei, die des darüber stehenden, einen Grundstrich groß, und von der Hülfslinie bleibt oben eine Grundstrichgröße frei stehen. Der Verbindungsstrich, wie beim  aus der halben Oberlänge des  gezogen, schließt sich dem oberen kleinen Ovale an und verbindet die beiden (rechten) Druckseiten der Ovale mit schwacher Einbiegung (nicht Knick) und mündet dann in kurzer Umbiegung auf der Grundstrichtiefe mit freistehendem Punkt in der halben Grundstrichhöhe, oder durchschneidet das untere Oval in halber Grundstrichhöhe als Verbindungsstrich für den folgenden Buchstaben.

Die anderen Zusammenstellungen sind in der modern klassischen Schrift zu reinen Verdoppelungen geworden und werden nach den allgemeinen Gesetzen verbunden.

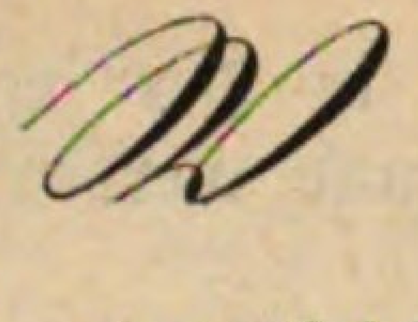
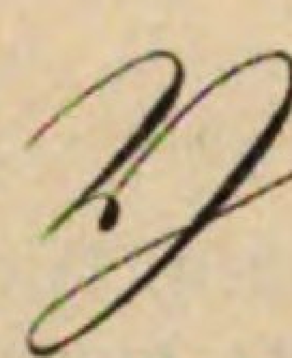
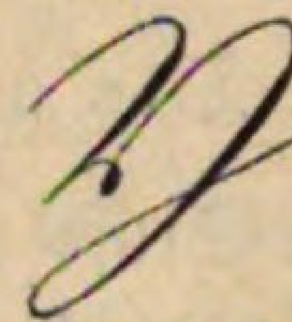
Auf dieser **ersten** Stufe muß man ganz besonders die Grundstrichbuchstaben in verschiedenen Verbindungen unter sich und mit andern Buchstaben üben lassen; sie kommen in der Schrift in größter Anzahl vor, und diese Menge trägt hauptsächlich den Charakter der Schrift. —

V. Die großen Buchstaben.

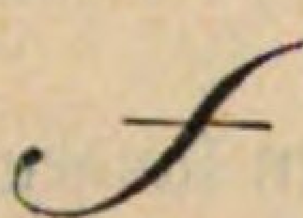
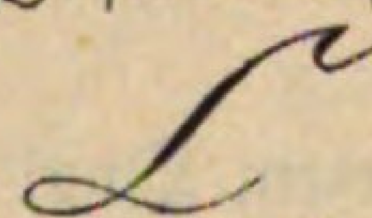
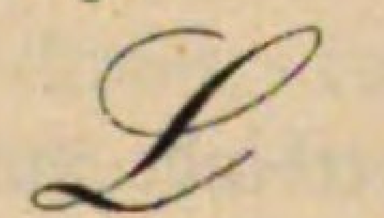
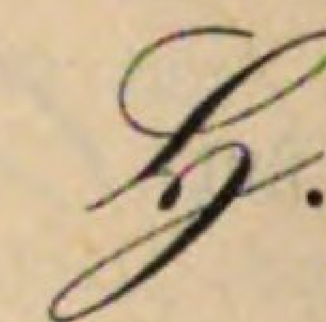
„In der **zweiten** Stufe werden die großen Buchstaben, gleichfalls nach einer Ableitungsfolge (die hier freilich weniger streng durchgeführt werden kann) eingeübt. Die Länge kann hier kein Eintheilungsprinzip mehr begründen, da alle Buchstaben die Oberlänge, und nur wenige noch überdies die Unterlänge haben.“ Die Reihenfolge der Uebungen ist in nachfolgender Aufstellung gegeben. Der einzeln geübte Buchstabe wird mit kurzen, dann mit langen Wörtern, dann im Alphabete geübt. Zuletzt werden ein- und mehrzeilige Sätze in oben angegebenen Normalbüchern oder nach Vorschriften geschrieben, denen sich Abschriften aus einem gedruckten Buche und Diktate anschließen können.

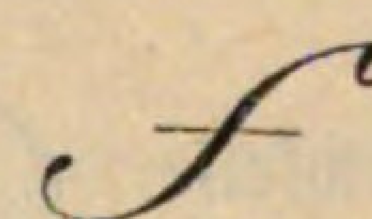
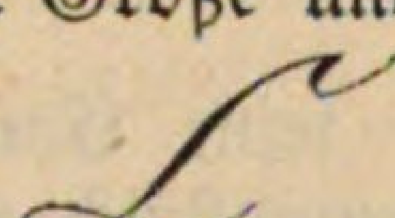
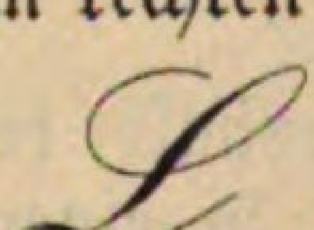
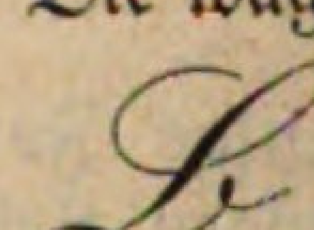
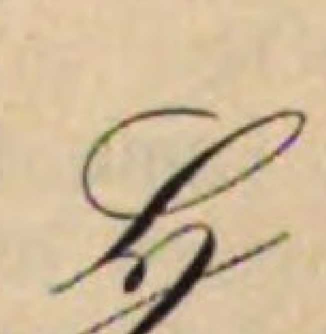
Man beginne mit den Buchstaben, denen das **Linksoval** zum Grunde liegt, es sind  verbinde mit diesem Oval den langen Keilstrich, das giebt  und mit Schleife  Das zu dieser Gruppe gehörende  erhält häufig durch zu starke Krümmung eine ungefällige Form, deshalb folge seine Construirung. Man mache an den langen Keilstrich, in einer Grundstrichgröße von oben, die lange Schleife des kleinen  und lege rechts an seine ganze Unterlänge als Hülfsfigur ein Linksoval, und ein zweites, zwei Drittel so großes an die drucklose Seite des ersten. Nun ziehe man vom Keilstrich aus etwa ein Maß*) unter der Grundstrichtiefe in die anliegende Seite des großen Ovals und von diesem in das zweite bis zur absteigenden Hälfte. Verbindung wie beim kleinen  Es folgen nun die aus dem **Rechtsoval** zusammengesetzten, es sind  und  Der zweite

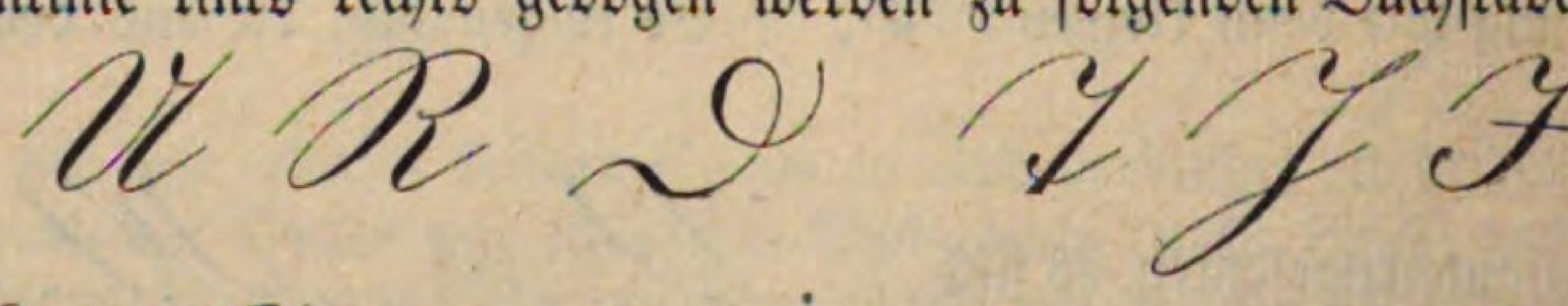
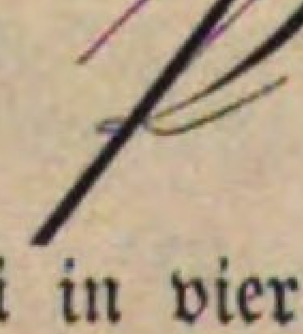
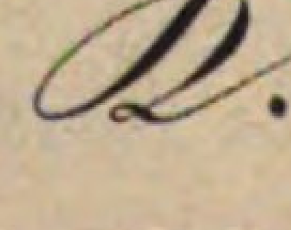
*) 1 Maß gleich der Größe eines Grundstriches!

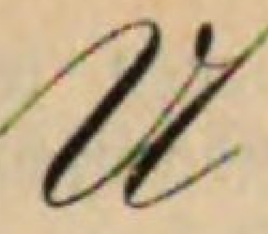
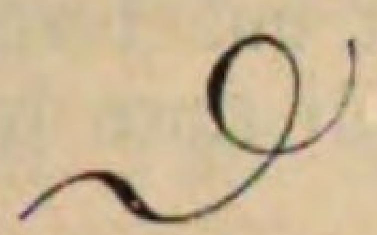
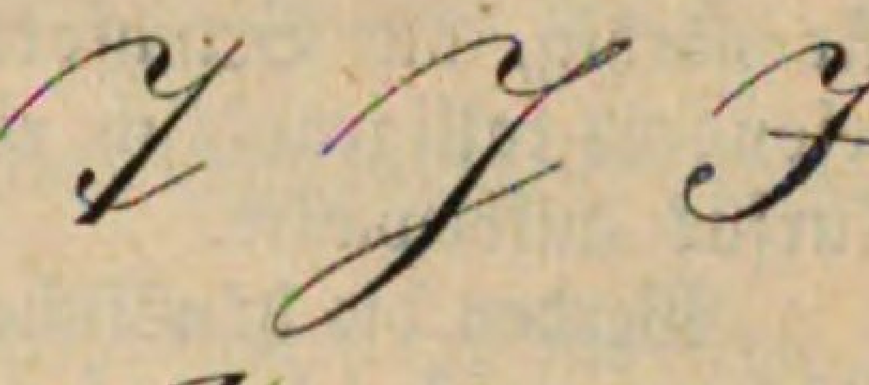
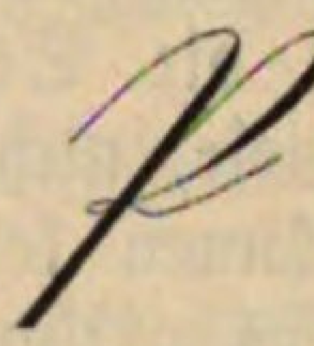
Bogen beim  erhält nur $^2/_3$ bis $^3/_4$ der Oberlänge; bei beiden Buchstaben lasse man auch die Verbindungsstriche mitüben, wie beim kleinen  und . Rechtsoval und Keilstrich werden verbunden zu  und . Beim  muß man den zweiten Strich nach der oben ein Maß gesenkten Krümmung in den langen Keilstrich übergehen lassen, und beim  zieht man sogleich nach der sehr kleinen, nicht zum Punkt ausgefüllten, an der Grundstrichhöhe im Haarstrich ausgeführten Verbindungsschleife in den Keilstrich für Unterlängen, so daß Ovaldruck und Keilstrichdruck in einer und derselben Richtungslinie liegen.

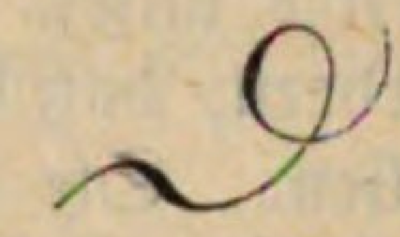
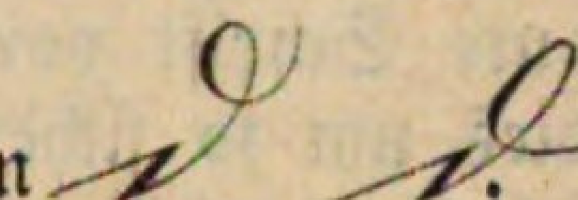
Die Druckwellenlinie, links rechts gebogen, ist das vorherrschende Element in den Zusammenstellungen des

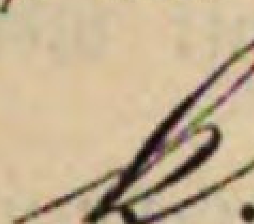
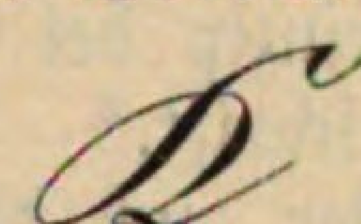
    und .

Die Wellenlinie des  geht nach links in ein möglichst wagerecht liegendes halbes Oval über und aus diesem in die Hälfte eines zweiten, halb so großen. Dieser Umschwung ist leichter und schneller zu machen, als ein Punkt in richtiger Größe und am rechten Ort. Die wagerechtliegende Wellenlinie unten am   und  hat keinen Druck. Die Wellenlinie beim  weicht unten nur wenig von der geraden Richtungslinie ab, ist eng verknüpft mit der kleinen Schleife, von welcher man $^1/_2$ Maß über die Grundstrichhöhe und 1 Maß breit mit kurzer Biegung in den Keilstrich zieht.

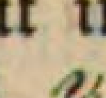
Die Druckwellenlinie, rechts links gebogen, das Oval, der Keilstrich und die Wellenlinie links rechts gebogen werden zu folgenden Buchstaben verbunden:  und  . Die Druckwellenlinie (rechts links) kommt hierbei in vier verschiedenen Größen zur Anwendung.

Beim  hat diese Druckwelle ganze, und beim  und  halbe Oberlänge, beim  Grundstrichgröße und beim  und  nur halbe Grundstrichgröße.

Die Drucke der Wellenlinie und des Ovals liegen beim  in einer und derselben Richtungslinie, wie bei den beiden kleinen .

Das  mache man oben rund (keine Druckwelle als Vorschlag) und ziehe den zweiten Bogen bis zur Oberlänge; das Uebrige wie beim kleinen . Der Buchstabe  wird sehr oft verzerrt dargestellt; deshalb die Beschreibung zur richtigen Darstellung desselben. Die Wellenlinie (links rechts gebogen) wird von der Fortsetzung der unteren Umbiegung, in halber Oberlänge, steigend durchschnitten, diese schneidende Linie wendet sich dann und bildet das Rechtsoval, vor dessen Vollendung sich die kleine Welle, $1/2$ Maß von der Grundstrichtiefe, anschließt.

„Ehe man weiter schreitet, ist es sehr zu empfehlen, die Ziffern einüben zu lassen. Nur zu häufig werden sie, die ja noch wichtiger als die Buchstaben sind, beim Schreibunterricht ganz vernachlässigt. Sie werden in ihrer Einfachheit und geringen Anzahl wenig Zeit erfordern. Man lasse sie in arithmetischer Folge üben, gleich groß bilden (höchst wichtig für das Technische des Rechnens), und mache darauf aufmerksam, daß sie schlechterdings keine getrennten Theile enthalten dürfen, wie z. B. einige Buchstaben. Also keinen Punkt über 1, keinen abgesonderten Haken rechts oben bei 5*), sondern diesen als Bogen mit der Hauptfigur bestimmt und deutlich verbunden und dergleichen. Auch müssen Ziffern stets größer und etwas stärker im Grundstrich als Buchstaben sein. Es genügt nicht, sie bloß neben einander gestellt zu üben,

*) Die Ziffer 5 läßt sich, oben vom Haken anfangend, sehr gut in einem Zuge machen, so wie die 8 aus dem Grundstrich des kleinen lateinischen . Mit dieser Schreibweise der 8 hat nicht nur die Regel „Alle Drucke gleiche Richtung" keine Ausnahme mehr, sondern der Druck derselben kommt auch besser aus der Feder und der Hand.

sie müssen auch in Reihen unter einander geschrieben werden, was bei Buchstaben nicht eigentlich nöthig ist. Auf diesem ersten Kursus bleibe man übrigens bei der einfachen Form der Ziffer stehen. Findet man es für nöthig, die Bruchform, die Stellung der Exponenten und dergleichen besonders kalligraphisch einüben zu lassen, so bleibe dies für einen späteren Kursus aufbewahrt.

Werden die häuslichen Arbeiten nach Vorschriften oder lithographirten Büchern geschrieben, so halte man die Schüler an, beim wiederholten Kopiren einer Vorschriftzeile stets diese, nicht ihre eigene Kopie im Auge zu haben. Die Kontravenienten können leicht dadurch entdeckt werden, daß ein einmal begangener, besonders orthographischer Irrthum in allen weiter unten folgenden Reihen stets wiederkehrt. Uebrigens ist nicht zu fordern, daß die Schüler jeden Buchstaben der Zeile einzeln betrachten sollen. Sie haben das Wort im Zusammenhange zu schreiben, folglich auch im Zusammenhange zu betrachten. Wenn sie nur überhaupt die gute Schrift vor sich sehen, so wird sie sich ihnen auch einprägen, und dies um so sicherer, wenn man bewirken kann, daß sie nie eine schlechte sehen, wenigstens nie vom Lehrer."

Die lateinische Cursivschrift.

„Das methodische Prinzip bei Einübung dieser Schrift bleibt dasselbe, wie bei der Currentschrift."

Die Elemente sind hier auch dieselben; aber die allgemeinen Regeln über Größe, Zusammenstellung, Entfernung und Verbindung erleiden Ausnahmen, und diese sind oben angegeben. Es ist nicht rathsam, die Cursivschrift gleichzeitig mit der Currentschrift anzufangen, sondern erst, wenn der Schüler in der Darstellung des Charakters der Currentschrift einige Sicherheit erlangt hat.

Man lasse die ersten Uebungen der Grundstriche mit kleinen Rundungen und doppelten Entfernungen schreiben, und erst bei der Zusammenstellung zu Buchstaben trete zur normalen Rundung die normale Entfernung hinzu. Sämmtliche Uebungen der Cursivschrift sind nach demselben Prinzip zusammen zu stellen, wie in der Currentschrift. Die normale Rundung für die Cursivschrift (jetzt auch als lateinische, englische bezeichnet) ist oben in der Construktion der von rechts nach links gebogenen Druckwellenlinie angegeben.

Der erste Grundstrich, unten rund, hat oben $^2/_3$ geraden starken Grundstrich und unten $^1/_3$ Abrundung, die mit Ablenkung von der Grundstrichrichtung und Druckabnahme ausgeführt wird. Beim **zweiten** Grundstrich, oben rund, ist die Erscheinung umgekehrt; er erhält oben $^1/_3$ Rundung mit Druckzunahme durch die Zulenkung in die Grundstrichrichtung und unten $^2/_3$ geraden Grundstrich. Im **dritten** Grundstrich, oben und unten rund, sind beide Gestaltungen vereinigt; es ist die von rechts nach links gebogene starke Wellenlinie selbst, mit $^1/_3$ geraden Grundstrich in der Mitte. Es werden aus diesen drei zusammengesetzten Elementen und den Grundelementen folgende lateinische Grundstrichbuchstaben zusammengesetzt.

Aus Nr. 1 das *i u ü*, aus Nr. 2 die beiden ersten Grundstriche des *m* und aus Nr. 2 und Nr. 1 das *r*, (rechts verbunden mit Nr. 1), aus Nr. 2 und 3 das *n m*, aus Nr. 3 und der Verbindungsschleife (Punkt) das *v w i* (Punkt oben links) und mit recht schrägem Haarstrich das kurze *x*, aus Oval und Verbindungsschleife das *o ö c e* und *x*, aus Oval und Nr. 1 das *a ä* und aus der links rechts gebogenen Wellenlinie das am Ende stehende kleine *s* mit Punktendung, und ohne Punkt, mit durchgezogener kleinen Schleife, das kleine *s* mit Verbindung.

II. Die Unterlängen.

Aus dem Keilstrich, Oval und Schleife sind zusammengestellt das *g j* und *q* und mit Verbindung der Wellenlinie das *p y* und das lange *z*.

III. Die Oberlängen.

a. Die kleinen Oberlängen mit nur doppelter Grundstrichgröße von Nr. 1 sind: das runde *t*; aus Oval und doppelter Grundstrichgröße von Nr. 1 macht man das *d* mit einer Verbindung, und das am Ende stehende *d* (ohne Verbindung) aus zwei Ovalen in der Größe von 1 : 2. Das spitze *t* aus dem Keilstrich wird, wie das deutsche, aus der halben Grundstrichhöhe mit nachfolgendem Buchstaben verbunden.

b. Die großen Oberlängen aus Keilstrich, Oval und Schleife sind *l* und *b* und mit hinzutretender Wellenlinie (rechts links) das *h* *ch k* und *ck*. Das *l* und *b* haben unten 1/3 Abrundung, und beim *ch* und *ck* steht der Keilstrich in der Mitte.

IV. Die langen Buchstaben.

Ihr Hauptbestandtheil ist der Keilstrich, mit dem sich die lange Schleife zum langen *ſ* (deutschen *ſ*) und *f* verbindet. Das *ſs* und *sſ* sind keine besondern Formen, sondern nur Zusammenstellungen.

V. Die großen Buchstaben.

Zusammenstellungen aus dem Linksoval sind: *O C E* und aus dem Rechtsoval *X*. Die Form des *E* macht einige Schwierigkeiten, sie wird auf folgende Weise construirt. Man ziehe einen feinen Oberlängestrich in der Schriftlage, theile denselben in fünf gleiche Theile. Die beiden oberen und die drei unteren Theile sind die Längendurchmesser zwei zu ziehender Ovale, die aber beide durch Ablenkung ihren Berührungspunkt (höchstens 1/4 Maß) in Form einer kleinen Schleife überschreiten. Schreibt man nun das *E* auf diese Ovale mit kleiner Schleife, so wird Form und Lage richtig werden. Von den beiden sich berührenden Ovalhälften des *X* hat nur die erste Druck. Das Linksoval mit der ein halb Maß großen Wellenlinie (rechts links gebogen) verbunden, giebt das Oberlänge-*Q* und statt der Wellenlinie mit dem Unterlänge-Keilstrich zusammengefügt ergiebt es das lange *J*, aus dem durch die lange Schleife das lange *G* wird. Das auf der Grundstrichtiefe stehende *G* wird nur noch selten geschrieben.

Zusammensetzungen aus dem Oval, der Wellenlinie (links rechts), und der drucklosen, wagerechten Wellenlinie sind das

L S T F P B R.

Das *L* ist dem deutschen gleich; die wagerechten, drucklosen Wellenlinien unten am *L* und oben beim *T* und *F* weichen nur sehr wenig von der geraden ab, und berühren oder schneiden ein wenig mit ihrer Mitte die oberen Spitzen des *T* und *F*.

Beim *P B* und *R* liegen die oberen Ovale ziemlich wagerecht und mit ihrem größten Drucke in der Schriftlage. Zwei Drittel ihrer großen Axe liegen links und ein Drittel rechts von der Druckwellenlinie. Die Winkelbildung beim zweiten Theil des *B* und *R* erfolgt in halber Oberlänge.

Die Wellenlinie von rechts nach links, und die von links nach rechts, und das Oval sind zusammengestellt zu *I H* und *K*. Die kurzen Wellenlinien oben an diesen Buchstaben haben halbes Maß, und sind der Spitze der großen Wellenlinie recht nahe zu setzen.

Bei der Zusammenstellung des *U* des langen *Y* und *Z* ist die Wellenlinie (rechts links gebogen) das vorherrschende Element, mit dem sich der Grundstrich Nr. 1 in Oberlänge, der Keilstrich in ganzer Länge mit Schleife und ein feiner Verbindungsstrich anschließen. Bei *U* und *Y* findet die Verbindung in halber Oberlänge statt. Das nur Oberlänge enthaltende *Y* wird, wie das *G*, nur noch selten geschrieben. Beim *Z* muß man den feinen Verbindungsstrich schräger als die Schriftlage legen. Um ein richtiges Bild zu haben, ziehe man einen feinen, geraden Oberlängestrich mit Schriftlage, theile diesen in vier gleiche Theile und ziehe in der Entfernung von $1^1/_2$ dieser Theile eine parallele Linie mit der ersten; diese beiden Linien und die zwischen ihnen liegenden Stücke der Grundstrichtiefe und der Oberlänge bilden ein Parallelogramm. Von den beiden $^3/_4$ Maß großen Wellenlinien (rechts links) schreibe man die eine auf die erste Seite des Parallelogramms, die Oberlänge berührend, und ziehe mit der gebogenen Verbindungslinie in den rechts liegenden Winkel, von hier die Diagonale im Haarstrich, und vom dritten Winkel wieder mit gebogener Verbindungslinie die andere Wellenlinie unten in die zweite Seite des Parallelogramms bis zur Grundstrichtiefe. Wenn man die spitzen Winkel frei gehalten hat, so wird das *Z* in richtiger Form und Schriftlage erscheinen. Man macht jetzt beim *Z* auch häufig statt der spitzen Winkel kleine Schleifen, und statt der Diagonale eine feine flache Wellenlinie. —

Bei den spitzwinkeligen Buchstaben

A N M V und *W*

sind die Druckwellenlinien (links rechts) sehr flach gebogen zu machen, und eben so die im Haarstrich aufsteigenden, die mit halbem, beinahe wagerecht liegendem Oval anfangen. Das *A* ist mit aufsteigender Wellenlinie zu machen, oben spitz zu halten, und schließt absteigend mit halbem, flachem Druckoval; ein wagerechter Haarstrich durchschneidet die Mitte.

Alle Verbindungslinien haben mit den starken Wellenlinien einen gemeinschaftlichen Endpunkt im Winkelpunkt.

Bei *N M* und *W* sind die Haarstrichlinien, und beim *W* die Druckwellenlinien parallel zu halten, beim *M* findet

unten eine Abweichung statt. Beim *N V* und *W* enden die letzten aufsteigenden Wellenlinien in ein halbes Druckoval. Die kleinen Wellenlinien (rechts links) oben beim *V* und *W* sind den Spitzen recht nahe zu stellen. Das *D* ist der am schwersten darzustellende wie auch zu beschreibende Buchstabe. Als Hülfsmittel zur Darstellung desselben theile man sich einen, auf einer wagerechten Linie stehenden normal schrägen Strich in sechs gleiche Theile, und lege durch die Mitte desselben rechtwinklig einen feinen Strich von vier Theilen derselben Größe. Die sich nun gegenseitig halbirenden Striche sind die beiden Axen des um die vier Endpunkte zu beschreibenden Ovals. Von diesem Oval schneide man ein Stück, 1/2 Maß **über** und **parallel** mit der wagerechten Linie, ab. Nun ziehe man zwei Maß von oben, senkrecht gemessen von der großen Axe, rechts in dem Oval ein deutsches großes *L* durch den ersten unteren Theilungspunkt der kleinen Axe, und von hier nach einem Punkte in der Schnittlinie, der etwa 1 1/2 Maß vom Winkelpunkt der sich schneidenden Linien entfernt ist, ziehe von hier im Haarstrich die Schleife flach unter und über die schneidende Linie, (vielleicht etwas über das Oval hinaus,) und lenke dann den Strich, mit der Schleife gleiche Tiefe haltend, ohne Knick in das Oval bis zum Anfang des *L*; von hier erfolgt eine Ablenkung vom Oval, die durch die große Axe, 1/2 Maß von oben, geht und bei 3 Maß links sich wieder mit dem Oval vereinigt. Ein halb Maß links von oben fängt der Druck im Oval an, nimmt bis zur Schriftlage zu und mit der Ablenkung vom Oval ab. Drei Maß von oben erfolgt die Umbiegung zur zweiten Hälfte des Ovals, das mitten im *D* aufhört. —

Bei diesen Darstellungen haben wir immer nur die klassischen Buchstabenformen im Auge gehabt; der Raum gestattete nicht, mehrfache Formen, namentlich von großen Buchstaben, hier aufzuführen, obgleich viele von ihnen ihrer leichten Darstellung wegen häufig geschrieben werden.

Es giebt viele Fälle im praktischen Leben, wo unsere beiden gebräuchlichen Schriften nicht anzuwenden sind, namentlich nicht für das, was in größerer Entfernung gelesen werden, oder vorzüglich in die Augen springen soll, u. dgl. mehr. Man kann deshalb auch die schwieriger zu schreibenden und seltener vorkommenden Schriftarten nicht gänzlich aus der Schule verbannen und sie gleichsam als Monopol der Kalligraphen ansehen. Nach vollständiger Befestigung der deutschen und lateinischen Schrift kann man wohl die Buchstabenformen der Rund- (Ronde-), Fraktur-, gothischen oder römischen Schrift, aus ihren Elementen zusammmengestellt, einüben lassen, wenn die Verhältnisse es gestatten. Nur muß dann der deutschen und lateinischen Schrift eine bestimmte Zeit zur Uebung bleiben, damit sie nicht vernachlässigt werden.

Da es bei Einübung dieser Schriften nicht auf künstlerisch vollendete Ausführungen abgesehen sein kann, sondern nur auf Schönes und prak-

tisch Anwendbares, so bedient man sich hierzu einer Feder mit breit abgeschnittenen Spitzen. — Der Gebrauch derselben ist schwierig; sie macht nur feine Striche, wenn man ihre breite Abschnittslinie in die Richtung des zu ziehenden Striches stellt und sie so fortbewegt, oder den feinen Strich mit der Ecke zieht. Der stärkste Strich erfolgt, wenn Abschnittslinie und Richtung des zu ziehenden Striches einen rechten Winkel bilden. Die Zu- und Abnahme der Stärke eines Striches entsteht durch das Größer- und Kleinerwerden des Winkels, den der zu schreibende Strich mit der Abschnittlinie der, in derselben Lage gehaltenen Feder bei der Bewegung macht.

Eine Drehung der Feder ist nothwendig, wenn man gleichstarke Striche nach verschiedenen Richtungen machen muß, was namentlich bei der gothischen Schrift häufig vorkommt.

Den methodischen Gang der Uebungen aufzustellen, erlaubt der Raum nicht, aber der Lehrer wird nie fehlen, wenn er, wie überall beim Unterrichte, vom Leichteren und Einfachen zum Schwereren und Zusammengesetzten fortschreiten läßt.

„Auch mit vorgerückten Schülern müssen von Zeit zu Zeit die oben vorgezeichneten Kurse von Anfang an, wenn auch vielleicht nur summarisch, wiederholt werden. Dabei treten Erweiterungen ein, die für das frühere Kindesalter noch nicht angemessen waren, wie etwa mehrfache Formen für gewisse Anfangsbuchstaben, Abkürzungen und besondere Bezeichnungen (der Geldsorten, Gewichte und dergleichen), Variationen des Maßstabes, so daß bald größer, bald kleiner, als gewöhnlich, nach bestimmter Proportion geschrieben wird u. dergl. m.

Fast von selbst wird nun nach tüchtiger, praktischer Begründung der Elemente derjenige Grad des Schnellschreibens sich herausbilden, der für das geschäftliche Leben im Allgemeinen wünschenswerth ist. Die Volksschule hat nicht die Bestimmung, Tachygraphen (Schnellschreiber) zu bilden; sie hat nicht eine von der Schönschrift, als deren Gegensatz gesonderte Schnellschrift, sondern eine und dieselbe schöne, leichte und bequeme Handschrift zu lehren. Eine noch so schöne Form des Alphabets, die ein schnelleres Schreiben gar nicht zuließe, wäre als Current verwerflich, und entbehrliche Nebentheile sind gar nicht erst in den Kursus aufzunehmen. Das eben ist der größte Vorzug der gegenwärtig fast allgemein eingeführten schrägen Currentschrift, daß sie sich ohne Ermüdung des Armes und ohne wesentliche Abweichungen von der strengen Regel nicht allein rascher, sondern auch längere Zeit hintereinander, als jede andere Currentschrift, ausführen läßt, und daß es jetzt nicht mehr, wie früher, Noth thut, dem Schüler die steife Schulhand erst wieder abzugewöhnen, wenn er in ein bürgerliches Geschäft, z. B. in den Kaufmannsstand, eintreten sollte.

Der Uebergang zur schnelleren Ausführung der Schrift geschieht auf dem natürlichen Wege, stufenweis und allmählich, wie es bei den Taktschreibeübungen der Elemente der Buchstaben und Wörter schon begründet ist. Man bestimme eine Zeit, in welcher eine gegebene Vorschrift gut und regelrecht kopirt werde, und verkürze diese Zeit allmählich, ohne je etwas Wesentliches in der Form der Buchstaben aufzuopfern und ohne neue Formen einzuführen. Die Diktate,

auch diejenigen der andern Lehrstunden, können trefflich zu diesem Zwecke benutzt werden, und überhaupt muß der Schreibunterricht, je weiter er fortschreitet, sich immer weniger isoliren, sondern was der Schüler irgendwo schreibt, sei gut geschrieben und bekunde ebenso, wie das Schreibebuch selbst, den Unterricht und die Handschrift des Lehrers. — Es versteht sich von selbst, daß man ihn nicht mit schriftlichen Arbeiten dergestalt überhäufe, daß es ihm unmöglich fällt, noch irgend eine Sorgfalt auf die Handschrift zu wenden.

Da alle den fremden Sprachen entlehnte und nicht eingebürgerte Wörter, namentlich technische, geographische und andere Benennungen, nicht wohl anders als mit Cursivschrift geschrieben werden können, so wird sie häufig mit der Currentschrift in demselben Aufsatze zusammen geschrieben werden müssen. Hier gilt als Regel: den Grundstrichen der Cursivschrift die doppelte Höhe der Current-Grundstriche zu geben und die Ober- und Unterlängen, sowie die Entfernungen nach den oben angegebenen Regeln auszuführen.

Kalligraphische Vorschriften dieser Art gebe man indeß den Kindern nicht zu früh. Weit besser sind für sie, bis zur Erlangung einer größeren Sicherheit und Fertigkeit, einfache Texte mit gleichbleibenden Reihen, abwechselnd in einer Stunde deutsch, in einer folgenden lateinisch. Es ist ganz gut (und in manchen Anstalten, wie Handelsschulen nothwendig), Rechnungen, Quittungen, Wechsel, Tabellen aller Art und dergleichen von den Schülern als Schönschrift kopiren zu lassen; allein der Hauptzweck des Schreibenlernens darf nicht aus dem Auge gelassen werden."

Literarische Hülfsmittel.

„Sie zerfallen in zwei Hauptklassen: entweder sind es methodisch-didaktische Anleitungen für den Lehrer (also Lehrbücher im engeren Sinne), oder kalligraphische Muster zum Nachschreiben für die Schüler.

Was die Anleitungen für den Lehrer betrifft, so findet sich manches Einzelne in andern Schriften, z. B. in Natorp's Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde (bei Bädeker in Essen) 1824, in Hennig's Magazin für Kalligraphie, Berlin (bei F. Fleischer in Leipzig) 1821, so wie in den meisten pädagogischen Zeitschriften zerstreut." Aeltere Werke, ohne praktische Anwendung für die gegenwärtige Zeit, werden des beschränkten Raumes wegen nur mit dem Titel angekündigt werden, wenn der Inhalt nicht ganz besonders zu einer Besprechung auffordert:

Vorzugsweise verdienen Erwähnung:

1. Kurze, nach elementarischen Grundsätzen verfaßte Anweisung zum Unterrichte im regelmäßigen Schönschreiben der Currentschrift, nach Uebersicht der besseren Methoden in diesem Fache, für Lehrer in Bürger-, Land- und Privatschulen, von **M. K. G. Hergang.** Mit einer Tabelle. Zittau und Leipzig, bei Schöps. 1813. 5 Sgr.
2. Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, von **Dr. Heinrich Stephani.** Mit 12 in Kupfer gestochenen Musterblättern. Erlangen, bei J. J. Palm. 1815. (20 Sgr., die Musterblätter allein $12^1/_2$ Sgr.)

3. Vollständige theoretisch-praktische Anweisung zur Erlernung der deutschen und englischen Schrift, von F. W. Lohmann. Gotha bei Hennings. 1820. 5 Thlr. 10 Sgr.

Das reichhaltigste und gründlichste Werk über diesen Gegenstand, das nur wegen seines hohen Preises, und weil in ihm das Meiste für höhere Lehranstalten und für den Privatunterricht, weniger für den in Bürgerschulen anwendbar ist, den angehenden Lehrern weniger zusagt. Für Letztere sind brauchbarer:

4. Elementarunterricht im Schreiben, von Rieß. (Ein besonderer Abdruck aus Zerrenner's neuestem deutschen Schulfreunde.) Magdeburg. $7\frac{1}{2}$ Sgr.
5. Vollständiger Schreibunterricht, theoretisch und praktisch dargestellt von C. F. Stein, Lehrer am Seminar zu Neuzelle. Nebst Titelkupfer und zwei Wandtafeln. 8. Züllichau bei Darnmann. 1825. ($17\frac{1}{2}$ Sgr. Die kalligraphischen Wandtafeln daraus apart 10 Sgr.)
6. Methodische Anleitung zum Schönschreiben für niedere und höhere Schulen. Nach den neuesten Ansichten bearbeitet von J. Th. Kretzer. Nebst 40 Vorlegeblättern. Coblenz, Hergt. 1839. $18\frac{3}{4}$ Sgr.
7. Schnell-Schreib-Lehr-System, oder amerikanische Unterrichtsmethode, von Carstair. Aus englischen und französischen Werken bearbeitet von C. F. Leischner. Neu herausgegeben von W. Wedemann, Seminarlehrer in Weimar. Mit 10 Abbildungen und 16 Tafeln Vorschriften. Weimar bei Voigt. 1837. 20 Sgr.

Die sogenannte amerikanische Schreibmethode wurde zuerst von dem englischen Schreiblehrer Carstair bei seinen Schülern angewendet. Der wesentlichste Unterschied seiner Methode und der damals herrschenden lag in der Ausbildung der Schreiborgane. Auf diese richtete Carstair hauptsächlich seine Aufmerksamkeit und übte die Bewegungen derselben nach vielen Richtungen und oft in sich zurückkehrend an einfachen Elementen. Dann setzte er aus seinen Elementen*) Buchstaben zusammen und läßt dieselben, verbunden in Gruppen, von Bewegungsübungen der Schreiborgane unterbrochen, neben- und untereinander üben.

Um die freie, alleinige Bewegung des Armes, den er bevorzugend zum leichten fließenden Schreiben benutzt, allein zu üben, setzt er die Finger außer Thätigkeit, indem er sie bindet. Seine Schüler brachten sie unter obigem Namen von England nach Frankreich, und Odoyer wurde ihr Apostel in Deutschland. Durch Cäsar's, Henning's, Mädler's und Heinrig's Vorarbeiten fand er einen gut kultivirten Boden vor, den er auch ausbeutete. —

Wer sich genauer unterrichten will, der lese die obige und die folgenden Schriften. In jener sind die Eigenthümlichkeiten der amerikanischen Methode, so wie die der sogenannten alten genau beleuchtet, und in der folgenden findet er Besprechungen und Uebungen zur Erlangung einer schönen fließenden Schrift.

8. Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Carstair'schen Grundsätzen für lateinische, Gewerbe-, Real- und Elementarschulen bearbeitet von Präceptor Rädelin. Dritte Auflage. Stuttgart, Schweizerbart. 1846. 1 Thlr. 5 Sgr.

---

*) Sein erster Schüler, James Lowal, giebt in der Schrift L'Ecriture americaine, 17 solcher Elemente an, die jedoch nicht alle einfache, sondern auch zusammengesetzte darstellen.

9. Gründliche Anweisung, sich in 24 Lectionen eine schöne und geläufige Handschrift anzueignen, so wie einem etwaigen Zittern der Hand während des Schreibens vorzubeugen, eventuel abzuhelfen, mit Bezug auf die Schreibmaterialien, die Stahlfedern insbesondere und das Taktschreiben, nach Carstair'schen Grundsätzen und zum Selbstunterricht bearbeitet von **L. Strahlendorff.** Mit 36 in Stein gravirten Uebungstafeln. Berlin. 1846. Selbstverlag. 1 Thlr.
10. Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode, als eine Anleitung für Volksschullehrer. Von **F. Otto.** Mit 8 lithographirten Tafeln. Erfurt, Otto. 1840. 5 Sgr.
11. Die amerikanische oder Takt-Schreibmethode in ihrem Wesen und als Mittel, das Volk auf eine höhere Bildungsstufe zu heben, dargestellt von **J. H. Schöne.** Nebst vier Steindrucktafeln. Langensalza, Schulbuchhandlung. 1843. 10 Sgr.
12. Der Schönschreibeunterricht. Eine methodische Anleitung nach den Grundsätzen Carstair's für alle Lehrer und Erwachsene überhaupt, zunächst aber für Lehrer an deutschen Schulen, welche sich und ihren Schülern eine gefällige deutsche und lateinische Handschrift verschaffen wollen, in Verbindung mit 18 Schreibheften. Von **J. L. Ebensperger.** Nördlingen, Beck. 1 Thlr.
13. Elementar-Schreibschule. Von **K. A. Zschille.** Eine Anleitung, das Schreiben im sächsischen und im eckig-flüchtigen Duktus nach einer wahrhaft erziehenden Methode zu lehren. Leipzig, Weinedel in Kommission. 1845. 2 Thlr. Zu jedem Duktus gehören ein Elementarschreibheft und neun Blatt auf Stein gravirte Vorschriften. 1 Thlr. 15 Sgr.
14. Lehrbuch der Schönschreibekunst. Auch zum Selbstunterricht zu gebrauchen. Von **J. H. Mädler.** Mit acht Kupfertafeln. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin, Heymann. 1840. 1 Thlr. 15 Sgr.
15. Theoretisch-praktische Schreibschule. Von **F. A. Silber.** Berlin. 1832. Leipzig bei Wienbrack. 2 Thlr. 7½ Sgr.
16. Systematische Anleitung zur Kalligraphie nach ihrem ganzen Umfange, nebst Angabe der bisher unbekannten oder geheim gehaltenen Vortheile bei der Verzierung mit Gold und Silber, und einem Anhange von dem amerikanischen Schnellschreib-Lehrsysteme. Für Lehrende und zum Selbstunterricht. Von **Joseph Payer.** Mit zehn Kupfertafeln. Wien, Verlag des Verfassers, in Kommission bei Tendler und Schäfer. 1840. 4 Thlr.
17. Lehrbuch der Kalligraphie mit besonderer Rücksicht auf die, der Erhaltung und Veredlung unserer Nationalschrift nothwendige Construktion der Buchstaben aus den antiken Schriftformen. In Vorträgen auf Veranlassung des Königl. Schul-Collegii der Provinz Brandenburg gehalten von **C. W. Hertzsprung.** Berlin bei G. Hempel. 1854. 1 Thlr.

Der Verfasser giebt in seinem Lehrbuche eine gründliche Uebersicht über das ganze Gebiet der Schrift und Lehre derselben. Die Ausbildung der deutschen Currentschrift und Cursivschrift und deren verschiedenartigen Charakter bespricht er mit Sachkenntniß. Die Regeln über Schrift-Symmetrie, — Schriftlage, Größenverhältniß der Buchstaben und deren Entfernungen, Druckvertheilung und Construktion des Ovals giebt er in genauer Beschreibung und Zahlenbestimmung an. In der Reform des Schreibunterrichts berührt er Hennig, Mädler, Carstairs, Odoyer, Jaffée, Rede, Werdet, Favarger und Heinrigs und die Charlatanerie im Schreibunterrichte. Die Haltung des Körpers und der Schreiborgane, der Feder, der Lage des Papiers u. s. w. bestimmt er genau und legt großen Werth auf die gewissenhafte Ausführung derselben. Mit der Haltung des Körpers u. s. w. stimmen wir nicht ganz überein, wie in der Abhandlung „Schreibunterricht" zu ersehen ist. Die Ableitung der

Buchstaben aus der antiken Form und deren Durchgangsstufen, die Construktion der deutschen und lateinischen Alphabete sind darin vollständig besprochen und bildlich gut dargestellt. Seine Anleitung zum Taktschreiben ist verständlich und anschaulich gemacht durch bezifferte Buchstaben. Schnellschrift in der Schule und Winke zur leichten Darstellung der Buchstaben bilden den wesentlichen Inhalt der lehrreichen und sehr gut ausgestatteten Schrift. Die 25 kalligraphischen Tafeln sind von R. Winkelmann in Berlin, 45 Grad Schriftlage, sauber und schön in Stein gravirt.

18. Lehrbuch der Kalligraphie, oder genaue und verständliche, aus zwei methodisch geordneten Schreibgängen bestehende Anleitung zur Erlangung einer schönen, gefälligen Handschrift. Zum Gebrauch für Gymnasien, Real-, Gewerbe- und Elementarschulen so wie zum Selbstunterricht herausgegeben von Feuerstein. Mit 56 Tafeln lithogr. Uebungen und Vorschriften. Berlin bei R. Gärtner. 1861. 20 Sgr.

Der Verfasser verlangt darin die genaueste Beachtung seiner Vorschriften über Körperhaltung, Stellung der Füße, Lage der Arme, Haltung und Führung der Feder und Beschaffenheit der Schreibmaterialien zur Erzielung einer leichten, fließenden, schönen und gefälligen Handschrift. Bei „Körperhaltung" hätten die Vorschriften die gesunde Haltung mehr berücksichtigen können. In dem Schreibgang der deutschen wie lateinischen Currentschrift werden die Uebungen nach den Schriftelementen, mit Berücksichtigung der Schreiborgane zu einzelnstehenden und zu verbundenen Buchstaben, und zuletzt zu Wörtern zusammengesetzt. Jede im Fortschritt neu auftretende Form ist im Buche erklärt. Die Formen der Buchstaben, besonders in der deutschen, sind gefällig und sauber dargestellt; einige jedoch im eigenthümlichen Charakter, aber ohne die Brauchbarkeit des Werkchens zu beschränken. Die Ausstattung ist gut. Schriftlage 45 Grad.

19. Der Schreib-Unterricht nach der stigmographischen Methode für den Elementar-Unterricht dargestellt und normirt von **Dr. F. K. Hillardt.** Mit 9 Tafeln Currentschrift und 8 Tafeln Lateinschrift. Zweite Ausgabe. Wien 1873 bei Pichlers Wittwe & Sohn.

Die stigmographische Methode, das Schreiben nach quadratisch aufgestellten Punkten, verfolgt dasselbe Prinzip, wie das Schreiben in Liniennetzen. Bei den Quadratnetzen werden die Grundstriche zu Diagonalen, wie bei den in Quadraten stehenden Punkten, und bei den Rautennetzen werden die Haarstriche zu Diagonalen und die Grundstriche zu Seiten. — Von allen drei Arten die Buchstabenform zu fixiren, würde die stigmographische insofern den Vorzug verdienen, als sie das Auge nicht durch zu viel Linien belästigt, und daß sie nach der Darstellung der Form dieselbe klar und deutlich (allein) zeigt. Alle diese Zwangsdarstellungen sind jedoch nur für die ersten Elementarübungen mit Nutzen anzuwenden; denn das Aufsuchen der einzelnen Begrenzungen bleibt doch nur ein ängstliches, langsames Malen. Durch die Belebung des Stoffes, wie es in den Vorübungen angedeutet ist, wird ein geschickter Lehrer die kleinen Kinder wohl zur genauen Anschauung und der dazu nothwendigen, gespannten Aufmerksamkeit heranzuziehen vermögen und somit auch gute Resultate erzielen. Ausführung und Ausstattung sind sehr gut. Schriftlage 45 Grad.

20. Schlössing's Unterrichtsbriefe zum Selbststudium. V. Abtheilung. Schön- und Schnellschreiben nach einem an zahlreichen Schülern bewährten Liniensystem. 8 Briefe nebst Beilagen, Liniensystem und Schriftproben. Fünfte Auflage. Berlin bei T. Grieben. 2 Thlr.

In diesen Briefen wird, vor der Einübung der richtigen Buchstabenform, erst die falsche vorgeführt und dann eine kurze Anweisung zur richtigen Darstellung in Rauten (nicht Quadraten) gegeben. Die deutsche Current-Schrift mit 21 Uebungen, die Englische mit 16 Uebungen, die Rondeschrift mit 9 Uebungen; die Alphabete der Römischen Kanzlei-, Fraktur- und gothischen Schrift und noch Verschiedenes bilden den Inhalt. Schriftlage 45 Grad.

„**Vorschriften**

sind in großer Auswahl vorhanden. Früher war der Kupferstich das einzige Mittel einer Vervielfältigung im Großen; in neuerer Zeit hat auch die Lithographie mehr oder weniger gelungene Versuche gemacht, dem Bedürfniß der Lehranstalten in Beziehung auf kalligraphischen Unterricht zu genügen, worunter besonders die Arbeiten Mettenleitner's in München (und in der neuesten Zeit auch R. Winkelmann in Berlin) sich durch Korrektheit und Eleganz auszeichnen."

Wenn durch die Belehrungen an der schwarzen Schultafel, durch Uebertragungen aus der Druckschrift in die Schreibschrift, durch freies Niederschreiben beim Diktiren u. s. w. die Schüler befähigt worden sind, die Buchstabenformen nach den im Unterrichte gegebenen Regeln, in mehrzeiligen Sätzen und ganzen Seiten, frei, sicher und richtig darzustellen, soll nun die Vorschrift der bisherigen Thätigkeit der Schüler eine andere Richtung und zugleich eine heilsame Abwechselung (höhere Stufe) geben, die nicht im Nachmalen derselben in ihren Einzelheiten bestehen kann, sondern im Anschauen der schönen Anordnung, der sauberen Ausführung und der richtigen und sicheren Darstellung und im Nachahmen des von ihnen wahrgenommenen Schönen. — Daß hierzu die besten Darstellungen an der schwarzen Schultafel nicht ausreichen, ist wohl einleuchtend. —

Viele der Vorschriften sind freilich keine Musterschriften, und selbst die es sind, passen vielleicht nicht zu den Eigenthümlichkeiten der Handschrift des Lehrers. Da ist es nun seine Sache, sich den allgemein bekannten klassischen Schriftformen anzuschließen, zu denen er dann auch gewiß passende Vorbilder findet. —

Die älteren Erzeugnisse dieser Lehrmittel werden zur Auswahl angeführt, die neuen ihrem Inhalte nach besprochen werden.

1. Deutsche Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch beim ersten Unterricht im Schönschreiben von J. D. Vollenberg. Erstes Heft 25 Sgr. Zweites Heft 1 Thlr. 15 Sgr. Drittes Heft (zur weiteren Fortbildung im Schönschreiben) 1 Thlr. 5 Sgr. Elberfeld beim Verfasser. (Essen bei G. D. Bädeker.)
   (Die hundert einzeiligen Vorschriften in deutscher Schrift kosten 20 Sgr.)
2. Dessen englische Vorschriften. Erstes Heft 1 Thlr. Zweites Heft 1 Thlr. 10 Sgr.
   Ebendaselbst.
3. Vorlegeblätter zum Unterricht im Schönschreiben, von Bloßfeld, Herrmann, Kleß, Märker, Pippel, Schütze, Trisch. Mit einem Vorworte vom Regierungs- und Schulrath Dr. Weiß. Erster und zweiter Kursus. Sechs Hefte. Leipzig bei J. J. Weber. 7 Thlr.

4. Praktische Schulvorschriften, für gefüllte Elementarschulen bestimmt, aber auch beim häuslichen und Privatunterricht brauchbar. Von J. Th. Kretzer, Lehrer zu Koblenz. Erste Abtheilung: 1. und 4. Heft à 62 Vorlegeblätter. Current- und Cursivschrift für Unterklassen. Zweite Abtheilung: 2. und 5. Heft à 63 Blätter für Mittelklassen. — Selbstverlag und in Koblenz bei Hölscher.

5. Der Schreiber in der Gewerbe-, Sonntags- und Bürgerschule. Eine Sammlung Aufsätze zur Ausbildung im Schönschreiben mit besonderer Berücksichtigung der Stylistik in bürgerlichen Geschäftsverhältnissen. Herausgegeben von Gustav Schulz, Organist und Lehrer in Schwann. Selbstverlag des Verfassers. Erste und zweite Abtheilung à 25 Sgr.

6. Kalligraphische Vorlegeblätter für Schule und Haus von Silber. Berlin bei Silber und in Commission bei A. Rieß.

7. Rundschrift (Ronde) von G. L. Müller, Kalligraph und Lehrer zu Frankfurt am Main. Ein Heft, acht Blätter enthaltend. Stuttgart bei J. Maier. 10 Sgr.

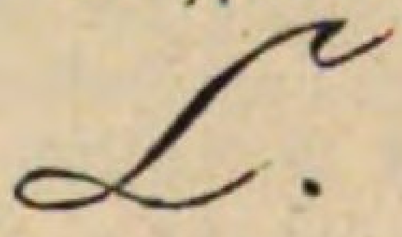
Diese acht Blätter der Rundschrift enthalten: Uebungen der einfachen Elemente und einzelne Buchstaben, zwei Alphabete der kleinen Buchstaben in gleicher Größe, aber mit geringer Formabweichung. Das Alphabet der großen Buchstaben, dann kürzere und längere Wörter in Buchstaben verschiedener Größe und ein Blatt mit zwei symmetrisch geordneten Vorschriften. Die Formen der Buchstaben sind kräftig und scharf gedruckt, die ganze Ausstattung gut.

8. Deutsche und englische Schreibvorlagen in 10 Heften von G. L. Müller. Frankfurt am Main. Hermannsche Buchhandlung M. Diesterweg. Preis fl. 7 oder 4 Thlr.

Im Bericht der Wiener Weltausstellung heißt es von diesem Vorschriften-Werk: „An der Spitze sämmtlicher Aussteller dieses Unterrichtszweiges stellen wir unbedingt die Schreibvorlagen von Louis Müller aus Frankfurt a. M., dessen vortreffliche Methode nur von der außerordentlich schönen Formgebung der Schrift selber übertroffen wird.“

Dem Obigen kann man vollkommen beistimmen, wenn auch einzelne Formen, namentlich die etwas stark geschwungenen Unterlängeschleifen, wagerechte Wellenlinien in Druck und Abweichungen einiger Grundstriche von der Schriftlage nicht Aller Beifall finden sollten. Der deutsche wie der lateinische Kursus ist methodisch übereinstimmend behandelt und fängt in Heft I. mit der Einübung einfacher Buchstaben, im Winkel von 40 Grad senkrechter Abweichung an, stellt die geübten zu kürzeren, dann zu längeren Wörtern zusammen, geht im III. Heft zu ein- und zweizeiligen Sentenzen über, macht im IV. Heft die Fortsetzung hiervon bis zu drei Zeilen, und im V. Heft bis zu halben und ganzen Seiten, deren Inhalt schöne Früchte der Prosa und Poesie, Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe sind. Im ersten Hefte ist die Schrift recht hübsch groß, wird von Heft zu Heft kleiner und erscheint im letzten Hefte in ganz angenehmer Größe. Fast in allen Heften kommen Wiederholungen, so wie einige Buchstaben in verschiedenen Formen und die Ziffern vor. Die lateinischen Hefte enthalten auch französischen Text und die große Contoschrift. Für höhere Bürgerschulen und wie der Titel besagt, „für Real- und Handelsschulen“ sind sie wohl geeignet. Die Ausstattung ist in jeder Beziehung musterhaft.

9. Schreibhefte mit eingedruckten Vorschriften, von der Verlagsbuchhandlung H. Bruhn in Braunschweig. (Per Dutzend 15 Sgr., bei größeren Bestellungen Rabatt.)

Sechs Hefte enthalten die deutsche, sechs die lateinische und fernere sechs die deutsche und lateinische Schrift abwechselnd. Die Schrift erscheint ein wenig zu gedrängt und im Druck zu stark. Die Vorschwingungen, als Nebenbestandtheile der großen Buchstaben, dürfen keinen Hauptdruck haben, und als deutsches großes , was hier ein lateinisches ist, wäre die alte Form besser gewesen. Die Schriftlage ist nicht immer mit den Richtungslinien übereinstimmend (45 Grad).

10. Uebungsstoff für den Schreibunterricht in Schule und Haus. Ein methodischer Lehrgang zur Erlernung der deutschen, lateinischen und griechischen Schrift, sowie verschiedene Zieralphabete. Geschrieben und herausgegeben von G. H. W. Zietzki. Berlin bei Franz Lobeck. 9 Hefte à 5 Sgr.

In neun Heften bietet der Verfasser einen vollständigen Uebungsstoff für den Schreibunterricht dar. Mit den Uebungen der Elemente beginnend, folgen diesen in sachgemäßer Zusammenstellung die der Buchstaben; dann diese verbunden zu besonderen Schreibübungen, zu kurzen und längeren Wörtern, zu Sätzen und endlich zu gefälligen Schriftganzen von verschiedenem Inhalte, wobei besonders Geschäftsaufsätze vertreten sind. Zum Schluß bietet das letzte Heft noch Schreibübungen der griechischen Sprache und aller zu Zierschriften zu verwendenden Alphabete dar. Die methodisch geordneten Uebungen werden häufig durch zweckmäßige Wiederholungen unterbrochen. Dem Ziffernschreiben sind die Bezeichnungen der Geldsorten, Maße und Gewichte beigefügt. Der reichhaltige Stoff ist mit Umsicht gewählt und der methodische Gang mit praktischer Erfahrung geordnet, und die im großen Maßstabe einzeln dargestellten Formen sind der Auffassung und Darstellung derselben gewiß sehr förderlich. Der Stufengang ist in der deutschen und lateinischen Schrift nach gleichem Prinzip geordnet. Die großen Buchstaben kommen erst in ihrer einfachen Form, dann mit Schwingungen zur Einübung. Der Charakter der Buchstabenformen, wie der der ganzen Schrift ist schön; nur das Oval bei den kleinen lateinischen Buchstaben leidet durch die einzig mögliche Verbindung (ohne Absetzen) sehr an der schönen Form. Die Ausstattung ist lobenswerth, besonders Druck und Gravirung; letztere von R. Winkelmann in Berlin. Schriftlage 45 Grad.

11. Vollständiges Vorschriftenwerk in circa 300 Blättern, geschrieben von Hertzsprung, gestochen von dem Hoflithographen R. Winkelmann. Berlin bei R. Winkelmann. 1 Thlr. 20 Sgr.

Im vorliegenden Vorschriftenwerk legt der Verfasser in methodischer Anordnung seinen Lehrgang dar. Er beginnt mit den Grundstrichbuchstaben und geht rasch zur Zusammenstellung leichter Wörter über. In gleicher Weise wird mit den andern Buchstabenfamilien und auch mit den großen Buchstaben verfahren. Auf jeder Vorschrift kommt der zu übende Buchstabe erst einzeln und dann in sieben verschiedenen Wörtern

vor. Ein=, zwei=, und dann mehrzeilige Uebungen machen den Beschluß. Der Stufengang der lateinischen Vorschriften ist derselbe. Ausstattung musterhaft. (45 Grad.)

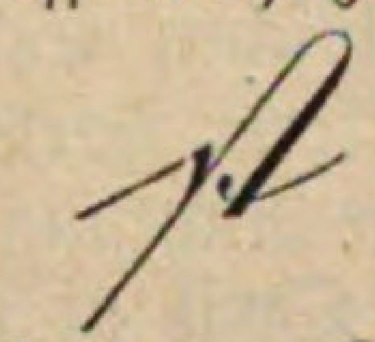
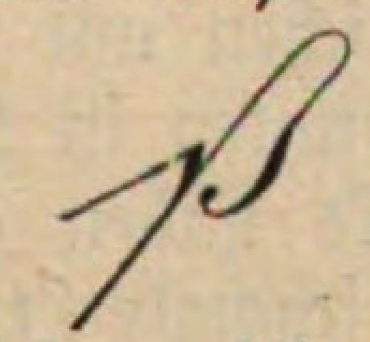
12. 25 deutsche und 25 lateinische Schulvorschriften in achtreihigen Blättern, geschrieben von **Hertzsprung** und **Bornemann**, gestochen von **R. Winkelmann.** Berlin bei G. Bormann. à Heft 10 Sgr.

Die klassischen Schriftformen erscheinen in diesen Vorschriften in reinster, edelster Gestalt. Die Ausstattung so wie die Gravirung von R. Winkelmann ist ganz vorzüglich. (45 Grad.)

13. Formulare für das Geschäftsleben als Vorlegeblätter zum Schönschreiben, geschrieben von Hertzsprung, gestochen von **Winkelmann.** Berlin bei Heymann. 25 Sgr.
14. 288 theoretische Uebungen zur Beförderung einer symmetrischen und fließenden Handschrift, geschrieben von Hertzsprung. Berlin beim Verfasser. — 8. Auflage. 5 Sgr.

Der Verfasser läßt hier die Buchstaben durch Haarstriche von verschieden geschwungener Form verbinden, um das Gefühl und die leichte Führung der Hand zu bilden. Die achte Auflage ist wohl ein guter Beweis ihrer Brauchbarkeit. Schriftlage 45 Grad.

15. Die Grundformen der Schrift zum Nachziehen mit trockener Feder. Geschrieben von Hertzsprung. à 50 Exemplare 1 Thlr.
16. Schreibschule, geschrieben von Hertzsprung. Berlin beim Verfasser. 5 Sgr.
17. Normal=Schreibebücher, geschrieben von Hertzsprung. 9 Hefte deutsch und 6 Hefte lateinisch, so wie ein Ziffernheft. Berlin bei Winkelmann & Söhne. à 25 Hefte 1 Thlr. 5 Sgr.
18. Deutsche und lateinische Normal=Schreibebücher in 20 Heften, zehn mit deutscher und zehn mit lateinischer Schrift, geschrieben von **Bornemann** und **Nauen.** Berlin bei Adolph Oehlmann Nachfolger Dietze & Hartkopf. à 50 Stück von Nr. 1—6c 2 Thlr. $2\frac{1}{2}$ Sgr., von Nr. 7—8 2 Thlr. $27\frac{1}{2}$ Sgr.
19. Normal=Alphabete aller Sprachen nebst Verzierungen aller Art für die höhere Kalligraphie und Zeichenlehre, besonders aber zum Gebrauch für Kalligraphen, Lithographen, Maler, Graveure ꝛc. Dritte Auflage mit zeitgemäßen Verbesserungen von A. F. Nauen. Berlin bei Adolph Oehlmann Nachfolger Dietze & Hartkopf. 15 Sgr. à Dutz. 4 Thlr.
20. Zwölf Schreibhefte für die deutsche und zwölf für die lateinische Schrift, von F. C. G. **Schütt.** Hamburg bei C. Adler. à Heft, 3 Bogen 1 Sgr.

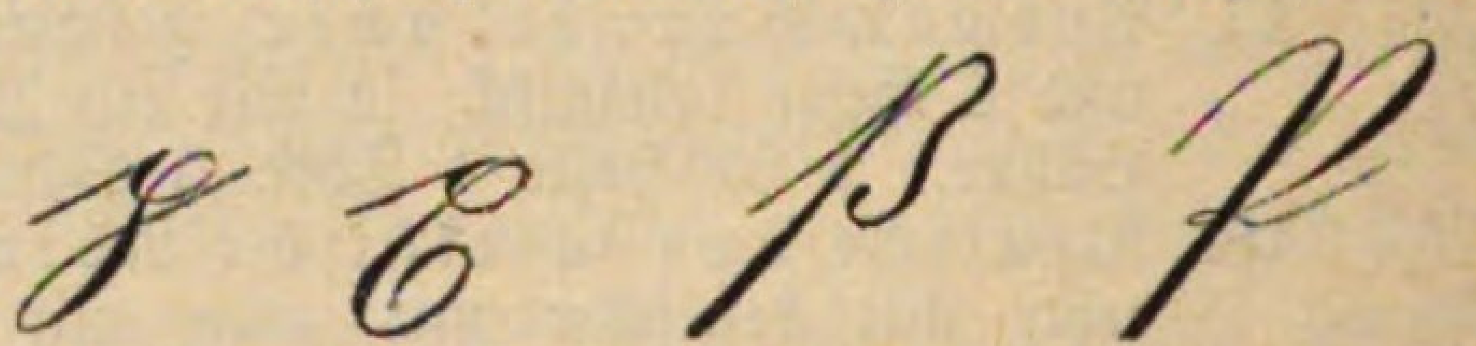
Die Uebungen der Schüttschen Hefte beginnen in Quadratnetzen mit dem feinen Aufstrich und dem starken Abstrich; dann folgen Zusammensetzungen derselben zu Buchstaben, dieser zu Wörtern, der Wörter zu Zeilen. — Bei den ersten Uebungen sind die Elemente und Buchstaben in großem Maßstabe vorgeschrieben, der im Fortschreiten kleiner wird und in angemessener Größe im letzten Hefte erscheint. Die Schrift ist im Hamburger Duktus geschrieben und zeigt viele Eigenthümlichkeiten desselben, zu denen auch das alte, von unten auf im Haarstrich geschriebene  u.  gehören. — Papier und Druck sind im Probeheft gut. Schriftlage 45 Grad.

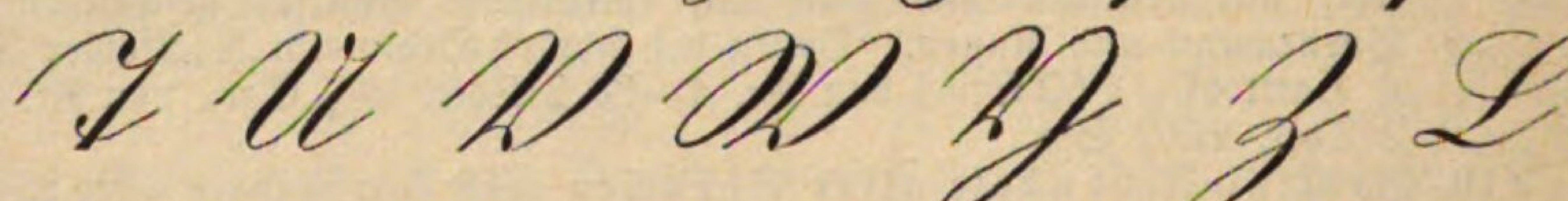
Die unter No. 1 bis 20 incl. aufgeführten Vorschriften sollen dem einzelnen Schüler zum Nachschreiben vorgelegt werden. Für zahlreiche

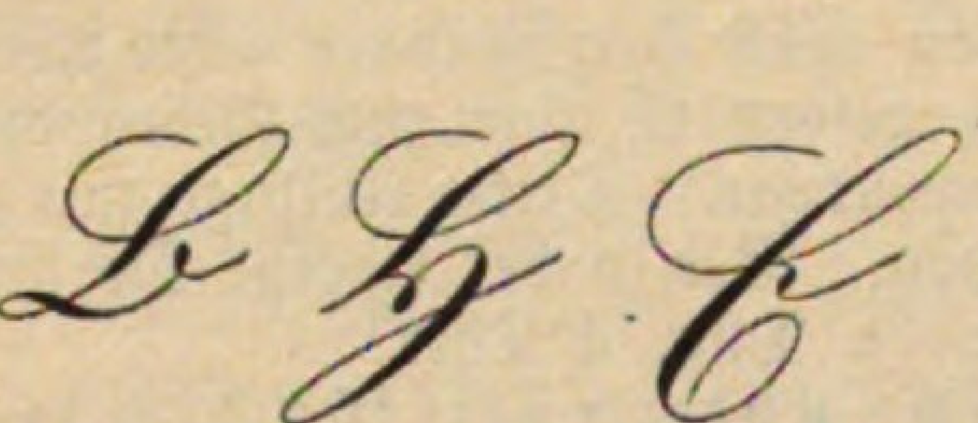
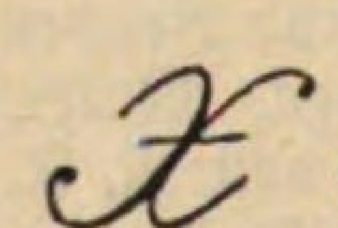
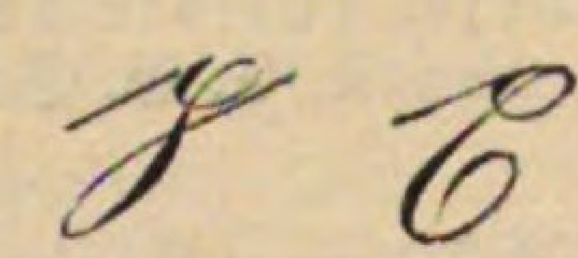
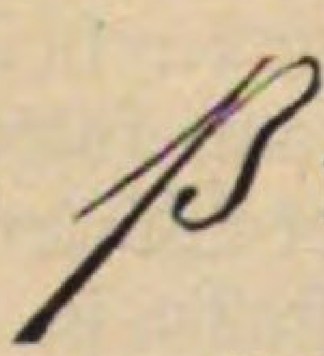
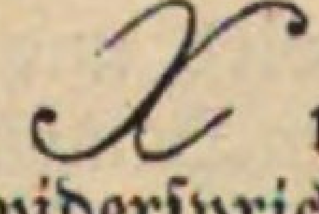
Klassen, namentlich mit mehreren Abtheilungen, wendet man auch kalligraphische Wandvorschriften, die meist nur das einfache Alphabet in großem Maßstabe enthalten, mit Nutzen an. Stein, Demeter, Nicolai, Bog, Hornung, Mädler und Andere haben Wandvorschriften dieser Art geliefert.

Es sind noch zu nennen:

21. **Kalligraphische Wandfibel der Current- und lateinischen Schrift in methodischer Stufenfolge, von L. C. Weiker. Zwei Hefte. Darmstadt bei Leske. 1 Thlr.**
22. **Wandvorschriften, vier Blätter, das deutsche und lateinische Alphabet enthaltend. Berlin 1820, beim Verfasser (Mädler).**
23. **Kalligraphische Wandvorschriften. Ein Hülfsmittel zu einem zweckmäßigen und erfolgreichen Schreibunterricht für alle Schulen, in denen die Anfänge der deutschen und lateinischen Schrift gelehrt werden. Von Stubba, Lehrer am Seminar zu Bunzlau. Sechszehn Wandtafeln nebst drei Beilagen. Sorau bei Julien. 1834. Preis einer jeden 1 Thlr. 10 Sgr.**
24. **Kalligraphische Wandvorschriften in deutscher Handschrift, von A. Decker. Verlag des Herausgebers. Neustadt-Magdeburg.**
25. **Fünf Wandtafeln mit dem kleinen und großen deutschen Schreib-Alphabet und den Ziffern in genetischer Folge auf Liniennetz; als deutsches Normal-Alphabet für den Schulgebrauch entworfen und herausgegeben von G. Wille. Wittenberg bei R. Herrosé. 1874. 25 Sgr.**

Auf diesen fünf Wandtafeln ist der Grundstrich 5^{mm} breit und 4^{cm} lang; die halb langen und großen Buchstaben haben eine Länge von 11^{cm} und die ganz langen eine Länge von 18^{cm}. Der Verfasser hat sie nach Henze's Alphabeten der deutschen Nationalschrift entworfen, und nach seiner Angabe die Buchstabenformen 



 u.  verbessert. Meistentheils ist ihm dies gelungen; nur hätten  die moderne Schleife behalten können. Das  hat durch den Knick an Schönheit nicht gewonnen und das große  mit zwei anliegenden Drucken, ist auch keine Verbesserung, es widerspricht dem Schreibgebrauch und der Urform in der römischen und griechischen Schrift. Einige Ziffern, z. B. die 5, 4 und 7, könnten in korrekterer Form dargestellt sein. Die Regel: „Alle starken Drucke haben gleiche Richtung" ist gut durchgeführt, und auch das freilich sehr schmale (1 : 3) Oval nicht, wie man es öfter findet, aus der Schriftlage gefallen. Die ganze Ausstattung ist gut. Schriftlage etwas schräger als 45 Grad.

VII.

Der Zeichenunterricht in der Schule.

Von

F. Worms,

Maler und Zeichenlehrer am Friedrichs-Gymnasium und an der Luisenschule in Berlin.

Der Zeichen-Unterricht in der Schule.

I.

Einleitung.

Der der nachfolgenden Abhandlung kurz zugemessene Raum gestattet nur eine skizzenhafte Bearbeitung des Thema's. Wenn daher nicht überall der präcise Ausdruck gefunden, so wollen die geneigten Leser dieß einem Manne zugute halten, dessen gewohntes Werkzeug der Zeichenstift ist.

Zeichnen ist ein Ding, dessen Nothwendigkeit im Leben sich Jedem auf Schritt und Tritt aufdrängt, und dennoch müssen wir behaupten, es hat in den Schulen noch nicht seine ganze Würdigung gefunden. Wie lange ist es denn her, daß in so manchen Schulen der Zeichen-Unterricht dem oder jenem Lehrer, dieser oder jener Lehrerin, wie sie gerade noch Zeit übrig hatten, anvertraut wurde in der Meinung, es sei ja nur eine Handarbeit, in der nur Der etwas leisten würde, der Talent hat! Daß es eine Disciplin ist, die vermöge der Fähigkeit, den Formensinn zu wecken und zu entwickeln, das Formen-Verständniß zu nähren, den Sinn für das Charakteristische und Schöne zu pflegen, einem Jeden im Unterricht zu Gute kommen muß, daran ist vielfach nicht gedacht worden. Und leider, es muß gesagt werden, haftet diese Auffassung mehr oder minder noch an dem Schulzeichnen überhaupt und wirkt auf die Stellung und Thätigkeit der Männer, welche die Pflege dieses Unterrichtszweiges zu ihrem Beruf machten, nachtheilig ein. Indessen die Neuzeit mit ihrem reformatorischen Gepräge hat das Bessere auch in dieser Beziehung schon angebahnt. So liegt uns ein Rescript des österreichischen Ministers von Stremeyr vor, welches den Entwurf eines Lehrplans und einer Instruction zur Regelung des Zeichen-Unterrichts an Volks- und Mittelschulen und verwandten Lehranstalten betrifft, in dem 4, 6 und 8 wöchentliche Lehrstunden angesetzt sind. Betrachtet man den Aufschwung, welchen Kunst und Kunstindustrie gegenwärtig in Oesterreich genommen, dann erhält die Aufstellung eines solchen Lehrplanes ihre Bedeutung. Es ist ferner mit Genugthuung zu constatiren, daß die Regierungen und Fürsten Deutschlands, an der Spitze unser verehrter Kaiser, dem Zeichnen ein erhöhtes Interesse zuwenden. Beweist doch unser Kaiser, der schon den beiden früher in Berlin veranstalteten Ausstellungen an Schulzeichnen-Producten und Lehrmitteln seine Gunst zugewendet, dieselbe auch jetzt wieder durch die Bewilligung der Räume in der Akademie für die Ausstellung von

1874; besuchten doch auch der Kronprinz und die Kronprinzeß des deutschen Reiches und der Nestor der Kriegskunst, Moltke, die letzte Ausstellung oft und mit sichtlichem Interesse. Im Hinblick darauf wird man sich nun auch der Hoffnung hingeben dürfen, daß Behörden und Leiter der Schulen wohl mehr und mehr diesem so tief in das Leben eingreifenden Bildungszweige die ihm gebührende Aufmerksamkeit zuwenden werden. In Frankreich und England hat man schon längst die Wichtigkeit eines systematischen Schulzeichnens erkannt, und das Uebergewicht dieser Nationen in der Kunstindustrie und mit der Pflege derselben im höheren Grade ein Quell des Nationalwohlstandes resultirt zum Theil hieraus.

Sind wir Deutschen denn etwa ein so ungeschicktes Volk, daß wir es den andern nicht sollten gleichthun können? Bestimmt nicht. Unsere Kunstentwickelung früherer Jahrhunderte spricht eine gar stolze Sprache. Darum auch mit allen Kräften heran an die Gegenwart, und die Geistesblüthen, denen das Zeichnen Grundlage ist, werden auch bei uns helfen, die Kulturgröße unseres Vaterlandes zu mehren.

Es kann die Aufgabe der Schule nicht sein, Künstler zu bilden, da zum wahren Künstler eine Gottesbegnadung gehört, welche durch Lehre geweckt, gefördert werden kann, sich aber nicht geben läßt. Wohl aber giebt es der menschlichen Thätigkeiten, zu denen Zeichnen nöthig ist, so viele, daß seine Vernachlässigung eine Versündigung an der Jugend ist. Sollte Jemand das Zeichnen im späteren Lebensberuf nicht brauchen, so wird ihm das in der Schule gewonnene Anschauungsvermögen doch immerhin eine Quelle erhöhten Genusses im edelsten Sinne sein.

Diesterweg, der im treuen Andenken lebende Schulmeister, bezeichnet in dem ersten Bande dieses Werkes als die Bestimmung des Menschen: Selbstthätigkeit im Dienst des Wahren, Schönen und Guten. Dem Sinne dieses Ausspruches entspricht die Thätigkeit des Zeichnens genau, und das künstlerisch so durchdrungene alte Griechenvolk hat es erwiesen, zu welcher Harmonie der Seelenkräfte es Menschen zu bringen vermögen, die im Dienst des Wahren, Schönen und Guten thätig sind. Allerdings kann nicht Jeder Künstler sein, ebensowenig, wie es Jeder zum Gelehrten bringen wird; aber die Bildung kann man von einem Jeden verlangen, der da meint, daß er sich überhaupt aus dem Rohen herausgearbeitet hat, daß er Achtung vor der Kunst habe. Kommt, wenn dies beides vorhanden ist, dann noch hinzu, daß er sich ein Verständniß für die richtige Beurtheilung, einen Maßstab für die Werthschätzung dieser höchsten Menschenleistungen erworben, dann wird sein innerer Mensch an Gehalt gewonnen haben. Destructive Tendenzen, wie sie heut zu Markt gebracht werden, haben ihren Grund in der Nichtachtung alles geistig Geschaffenen. Welcher Gebildete will sich dem Eindruck entziehen, den ein Kunstwerk ausübt. Mit seinem Verständniß steigt man in die Werkstatt des Genies, fühlt sich geistig mit gehoben, erregt zu besserem Wollen, mit dem Flug der Phantasie in eine ideale Welt versetzt. Das verständige Anschauen eines Kunstwerkes belebt, erhebt und belehrt oft mehr, als das Studiren der Aesthetik. Doch auch die Natur wird das zeichnerisch gebildete Auge in ihren mannigfachen Erscheinungen besser erkennen. Wo das rohe Auge nur das Einzelne, das Unwesentliche sieht, wird der geübte Blick die Harmonie des Ganzen erfassen, das Charakteristische von dem Nebensächlichen scheiden, sich des Grundes der Erscheinungen nach

ihrem äußeren Gepräge bewußt werden. Eine Gedankenfülle überkommt den aufmerksamen Naturbeschauer, die ihn in letzter Linie auf die Größe des Schöpfers leitet. So wird die Natur für ihn ein Tempel, wo ihn jeder Baum und jede Wolke zum Hosianna leitet.

Die Schule — sie ist der Ort, wo der Same für das Aufgehen jeder Menschenkraft gelegt werden soll. Mit dem bloßen Wissen ist es nicht gethan; es sollen alle Kräfte im Gleichmaß geübt werden. So häufig finden wir, daß einem Knaben die wissenschaftlichen Dinge sauer werden, ohne daß er gerade dumm zu sein braucht. Derselbe hat vielleicht ein schönes Talent zum Zeichnen; ja häufig sind Knaben, denen der grammatikalische Bau der Sprachen und das Lernen der Vokabeln schwer fällt, für den Verstandestheil des Zeichnens absolut geweckt. So ein armer Junge wird sich in einer höheren Lehranstalt durchquälen, bis er das Recht zum einjährigen Militärdienst erworben, und doch nichts Ganzes gelernt haben. Das Zeichnen hat er im Gymnasium aufgeben müssen, weil ihm die andern Dinge dazu keine Zeit ließen, Versäumtes ist nicht nachzuholen und so ist sein eigentliches Talent verloren. Wir sind uns wohl bewußt, daß wir hiemit bei den wissenschaftlichen Lehrern ein Kopfschütteln hervorrufen werden — wahr bleibt es doch. Es ist unbestreitbar, daß die Kunst ein gleichberechtigter Faktor mit der Wissenschaft ist, und daß die erstere in ihren Ausstrahlungen für die Arbeit des Menschen des Nothwendigen so viel bietet, als die letztere; darum sollte aber auch schon in der Schule der Kunst und ihren Consequenzen mehr Recht werden. So lange dem Schulzeichnen noch die Stelle des Nebensächlichen zufällt, so lange kann es in seiner vollen bildenden Kraft nicht zu Tage treten. Dem Verfasser ist häufig von Männern der Wissenschaft das Bedauern ausgesprochen, daß sie auf der Schule nicht mehr und nicht einen besseren Zeichenunterricht genossen hätten — das trifft zu. Denn abgesehen von dem praktischen Nutzen, den viele wissenschaftlich thätige Männer von dem Zeichnen haben, bildet es bei dem Studium aller Klassiker oft eine sehr wünschenswerthe Ergänzung. Es ist daher dem Verfasser nie recht verständlich gewesen, aus welchem Grunde der ministerielle Lehrplan vom 2. Oktober 1862 in den Gymnasien den Zeichen-Unterricht nur bis incl. Quarta obligatorisch anordnet. Bis dahin absolvirt der Knabe noch nicht die Elemente; Achtung vor der Sache und Lust zu derselben kann er da kaum gewinnen.

In den Realschulen ist eine Vermittelung zwischen den Gelehrten-Schulen und den Mittelschulen geschaffen. Neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften 2c. bilden die Stoffe, mit denen die jungen Geister genährt werden; und der Streit unter den Schulmännern, ob diese Disciplinen eine vollendete Bildung zu geben im Stande sind, geht uns hier nichts an. Ein consequenter Schritt ist es, daß dem Zeichnen in den Realschulen schon eine bessere Stelle eingeräumt ist. Hier zieht sich wenigstens dieser Unterricht durch alle Klassen; ein geschickter, sich seiner Ziele bewußter Lehrer kann, wenn auch bei 2wöchentlichen Lehrstunden die Kunstübung noch schlecht weg kommt, alle die Dinge wenigstens berühren, die später eingehender getrieben werden müssen. Freilich wäre es wünschenswerth, wenn dem Zeichenlehrer mehr Zeit namentlich für das geometrische Zeichnen vergönnt wäre. Es soll dies als der reine Verstandestheil alles Zeichnen durchdringen, vor der Spielerei und den Schönheitsfloskeln

bewahren, die Sache stets auf ein Gesetz zurückführen helfen. So werden dem künftigen Ingenieur, Baumeister, Maschinentechniker ꝛc. ein Grund gelegt, der, indem er eine richtige, fachgemäße Anschauung anbahnt, die spätere höhere Ausbildung müheloser vermittelt. Daß dasselbe auch für viele Gymnasiasten, die sich doch auch zum Theil den genannten Fächern zuwenden, anwendbar ist, dürfte einem Zweifel wohl kaum unterliegen. Es kann zugestanden werden, daß Zöglinge der höheren Lehranstalten bei der Wahl eines Berufes, in dem das Zeichnen eine Hauptstelle einnimmt, in vielen Fällen in der Lage sind, durch gute Lehre und ausschließliche Beschäftigung das Versäumte nachzuholen — gut ist das aber auch so nicht und besser, wenn auch im Zeichnen, wie in wissenschaftlichen Dingen, mehr Reife verlangt würde und durch eingehende Prüfung dargethan werden müßte.

Von außerordentlicher Wirksamkeit müssen wir das Zeichnen in den Mittel- und Elementarschulen halten. Lehranstalten, aus denen die zukünftigen Kunstindustriellen und Handwerker hervorgehen, sollten ihm im Lehrplan geradezu eine Hauptstelle einräumen. Es ist gewiß nicht zufällig, daß der geistreiche Semper in seinem epochemachenden Werke „der Stil" dem Kunsthandwerk einen ganzen Band widmet. Wo die Kunstwerke der Zeit verloren gegangen sind, können wir aus den erhaltenen Handwerksproducten einen Schluß machen auf die Kunst der Zeit. Wo die Geräthschaften zum Gebrauch für das gewöhnliche Leben ein edleres Formengepräge tragen, da läßt sich folgern, daß auch die Kunst hochstand, daß die Menschen von edlem Sinne belebt wurden. Verdorbener Kunstgeschmack trifft auch stets zusammen mit dem Abwärtsgehen der Kultur überhaupt. Siehe die Versetzung Ludwig's XIV. in den Olymp und die Existenz einer Pompadour; die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutschland.

Von wie machtvollem Einfluß es ist, wenn einer auf Abwege gerathenen Production die Meisterwerke früherer, hochentwickelter Zeiten zugänglich gemacht werden, das lehrt uns die europäische Kunstentwickelung der Neuzeit. Auch unsere Aufgabe muß es immer mehr sein, nachdem die Erbschaft der Griechen und Römer den modernen Kulturvölkern überkommen, die große Arbeit durchzuführen, alles Gute, wo es auch herkomme, unserer Kultur zu vermählen. Das giebt uns Gewähr für die neue Kunstepoche, der wir entgegengehen; giebt uns Gewähr, daß das Handwerk an den Strahlen der Kunst sich erwärmen, heben wird. Wenn wir Gesetz und Ordnung in Alles einführen, was wir in der Kunst schaffen, dann werden wir auch ohne Suchen den Stil finden, der der neuen deutschen Kunst die Weihe verleiht.

Dem Verfasser ist es noch persönlich bekannt geworden, welchen Werth der geniale, bahnbrechende Baumeister Schinkel auf das Zeichnen legte. Nicht nur, daß seine Schüler das construktive Zeichnen als selbstverständlich stark betreiben mußten — auch im freien Handzeichnen forderte er mit Recht eine tüchtige Durchbildung. Er wirkte aber auch in seinem dem Ganzen zugewandten Sinne auf die Handwerker, die bei seinen umfassenden Arbeiten mit ihm in Berührung kamen, ein; es leben heut noch Handwerksmeister, die es mit Genugthuung eingestehen, daß sie Schinkel erst das ganze Verständniß ihres Faches zu danken haben.

In den Fachschulen ist es allgemeine Klage, daß die Schüler nicht genugsam im Zeichnen vorbereitet eintreten. Doch sehen wir hievon ab und betrachten uns die Masse Derer, denen es nicht vergönnt ist, in

Fachschulen sich weiter fortzubilden, und die doch wieder zu ihrer Beschäftigung die Ausbildung, die das Zeichnen gewährt, nothwendig brauchen, dann werden wir wieder auf die Schulen geführt. Sehen wir einmal von dem ästhetischen Werth des Zeichnens ab, den wohl Jeder, der es je betrieb, an sich erfahren hat, fassen wir es rein von der nützlichen Seite —:

Es ist so gewiß wahr, was Hentschel in seiner Abhandlung in Diesterweg's Wegweiser im Jahre 1838 sagt: Muß das Auge nothwendigerweise für die Formen der Natur und der Kunstwelt durch das Zeichnen geöffnet werden? „Nothwendigerweise nicht, aber es ist gewiß, daß, wer eine Stunde zeichnet, mehr für seine Anschauungskraft gewinnt, als wer 10 Stunden bloß sieht." Zeichnen beruht in erster Linie auf einem verständigen Auseinanderlegen der Formen; wer irgend etwas in einer Zeichnung, und sei es in noch so roher Technik, darlegen kann, muß diese dargestellte Sache verstanden haben, und dies Verständniß wird sich allem Geschaffenen, sei es Kunst- oder Handwerksproduct, aufprägen, wird ihm den Charakter geben. Strenggenommen, was thut denn der Tischler, Zimmermann, Schuhmacher, Schneider ꝛc., wenn er seine Zuthaten zurecht macht? Er zeichnet, und je geschickter er hierin ist, desto besser wird ihm sein Werk gelingen, Zeichnen ist geradezu die Grammatik des Handwerkers. Aber verständiges Zeichnen ist gemeint. Damit, daß der arme Junge einen verballhornisirten Kopf oder sonst ein Gebilde macht, das seinem eigenen kurzen Verstande schön erscheint und ihm wohl gar noch zum recht schädlichen Ueberfluß Beifall und den Ruf eines Talentes, vielleicht gar eines außerordentlichen Talentes einbringt, damit ist ihm für das Zeichnen nicht geholfen. Wir kommen hier auf das, was man eine gute Methode im Zeichen-Unterricht nennt.

Die wissenschaftlichen Lehrdisciplinen haben den unschätzbaren Vortheil für sich, daß sich durch Jahrhunderte langes systematisches Betreiben Methoden herausgebildet haben, die mehr oder minder anerkannt doch wirksam sein müssen. — Im Zeichnen mit seinen verschiedenen Richtungen, mit den verschiedensten Mitteln zur Erreichung eines der Schule entsprechenden Zieles hat erst die jüngste Zeit ein eingehendes Streben offenbart. Gerade weil das Zeichnen in so viele Lebenssphären eingreift, ist es natürlich, daß den Zeichenlehrern je nach ihrem speciellen Wirkungskreis das Bild dessen, was noththut, sich so verschiedenartig gestaltet. Ja, je nachdem der Lehrer diese oder jene Disciplin mit Vorliebe betrieben, wird er sie in seinem Lehrgang vorwalten lassen und sich so oft von dem entfernen, was der Schule, die allseitig anregen und verschiedenartige Gesichtspunkte eröffnen soll, gemäß ist.

Die Königliche Akademie der Künste zu Berlin hat in ihrer Unterabtheilung, der Kunstschule, eine Einrichtung getroffen, nach der solche Personen, die sich zu Zeichenlehrern ausbilden wollen, einen Cursus durchmachen, um nach abgelegter Prüfung das Recht zum Unterrichten zu erhalten. Nicht zu verkennen ist, daß hiemit ein bedeutsamer Schritt nach vorwärts geschehen, doch wird dem Mangel an Zeichenlehrern und namentlich dem an einer guten Methode damit noch nicht abgeholfen. Für die höheren Lehranstalten wird dieser Cursus nur in seltenen Fällen genügen, um dem Lehrer die künstlerische und technische Durchbildung

zu geben, welche er zum gedeihlichen Wirken haben muß; für die Elementarschulen besteht aber bei der verhältnißmäßig geringen Zahl Derjenigen, die den Cursus durchmachen, der Mangel fort. Besser wird es erst, wenn in der Anerkennung der Bedeutung des Faches dasselbe nicht mehr als unwesentlich betrachtet und den Lehrern bei den jetzt schon auszuübenden Pflichten auch die vollen Rechte der Lehrer zuerkannt werden. Bei dem Umstande, daß die Vertreter eines Unterrichtszweiges, den man als nothwendig jedem Lehrplan eingefügt hat, immer noch als Hülfskräfte bezeichnet werden, kann unmöglich in den Lehrern der Trieb recht lebendig werden, sich ausschließlich und mit vollem Interesse um alles Das zu kümmern, was im Fach liegt.

Wenn der Segen der allgemeinen Schulpflicht zur Wahrheit werden soll, so muß es darauf ankommen, den Zeichen-Unterricht auch in den Elementarschulen so zu gestalten, daß der arme Knabe im Leben davon Anwendung machen kann; dann wird damit unfehlbar ein unabsehbar Gutes angebahnt. In einer Zeit, wo die Massenproduction der Maschine eine Bedeutung beilegt, der gegenüber der einzelne Arbeiter sehr leicht mechanisch verkommt, wird ein gut angelegtes Schulzeichnen der Selbstthätigkeit des Individuums neue Bahnen eröffnen. Für Städte und namentlich für große Städte ist dies von außerordentlichem Werth. Für Leute aus dem Volk (was man so darunter versteht), die in den überwiegend meisten Fällen das Geschick der Hand, Geschick in der Auffassung von Formen als Haupthebel zu seinem bürgerlichen Fortkommen ansehen müssen, soll das hiezu Gehörige schon in der Schule gelehrt werden. Wo bei dem Sohn aus den besser gestellten Gesellschaftsklassen dessen eigentliche Bildung erst beginnt, da muß der arme Knabe, noch fast Kind, schon hinaus in das Leben mit seinen Gefahren. Er trägt den Fluch der Armuth, die sittliche Verworrenheit, wie eine Kette, mit sich; landläufige Phrasen, das böse Beispiel halten ihn darin fest und lassen sein besseres Selbst gar nicht zur Entfaltung kommen — gerade bei ihm lohnt es daher ganz besonders, eine Thätigkeit vorherrschend anzubauen, die seinen Geist auf das Edle führt und unleugbaren Nutzen, auch rein äußerlich betrachtet, gewährt.

Wir können uns denen nicht unbedingt anschließen, welche meinen, daß der Lauf der Begebenheiten den Genius der Zeiten in eine Bahn gedrängt habe, die ihn mehr und mehr von der Kunst des Ideals zu entfernen droht. Der Schein hiefür ist vorhanden, doch eben nur der Schein. Bei dem mächtigen Regen auf allen geistigen, politischen, socialen, religiösen, künstlerischen Gebieten sehen wir in unserem Vaterlande doch trotz allen Schaumspritzens einen tiefen Drang nach dem „Vorwärts“ durchleuchten, der, hat er sich sein richtiges Bett nur erst gegraben, trotz alledem einen mächtigen Strom zum Ruhm und Wohl unseres Vaterlandes bilden wird. Benutzen wir nur die Schule zum richtigen Ausstreuen des Samens, werfen wir alle Vorurtheile weg, und der alte Satz:

„Wer die Schule hat, der hat den Staat“

wird sich auf's Neue bewähren.

II.

Geschichte und Methoden des Zeichenunterrichts.

Der verdienstvolle Hentschel giebt in dem Wegweiser (1. Aufl. 1838, 4. Aufl. 1856) vom Jahre 1838 eine Uebersicht der Zeichen-Unterrichts-Methoden, wie sie bis zu seiner Zeit maßgebend waren. Da jene Abhandlung nicht jedem Leser dieser Schrift vorliegt, so wollen wir der besseren Orientirung halber das dort Gesagte kurz wiederholen. Hentschel zerlegt die Geschichte des Unterrichtes in 3 Hauptperioden, die durch Uebergangsperioden vermittelt werden:

1) Das Copiren ohne methodischen Lehrgang.

Es folgt eine Uebergangsperiode, in welcher die Nothwendigkeit betont wurde: vorerst Hand und Auge zu üben, ehe man Dinge zeichnen ließ, zu deren Ausführung die Freiheit und Sicherheit dieser Organe nothwendig war. Die meisten Uebungen aber bestanden ebenfalls im Copiren.

2) Die Pestalozzi'sche Zeit, wo die freie, selbstthätige, schaffende Kraft gebildet werden sollte. Dazu gehört:

a. Die Ausbildung der Zeichenkraft muß an den Elementen der Form beginnen und lückenlos fortgeführt werden.
b. Die Elemente der Form sind nicht von Außen zu geben, denn sie können aus dem Menschen entwickelt werden.
c. Während an Strichen, Winkeln und mathematischen Figuren Auge und Hand geübt werden, ist zugleich der Schönheitssinn des Kindes zu wecken und zu bilden.
d. Es darf aber derselbe durch nichts von außen Gegebenes in seiner Entfaltung beschränkt werden. Daher bleibt alles Copiren, sowie auch das Zeichnen nach der Natur ausgeschlossen. Das Kind soll aus mathematischen Figuren selbstkräftig durch Zusammenstellung und Verzierung schöne Gebilde erzeugen.
e. Erst wenn auf diese Weise die Elementarbildung vollendet ist, werde zum Copiren, vorzugsweise aber zum Zeichnen nach der Natur vorgeschritten.

1. **Joseph Schmidt**, Lehrer am Pestalozzischen Institut zu Ifferten hat in diesem Sinn 1809 ein Hauptwerk herausgegeben. (Heidelberg bei Mohr.) In demselben Sinn: Tobler 1836, Burgdorf bei Langlois.

Es folgt wieder eine Uebergangsperiode, in welcher man der Erfindungskraft des Kindes für das Zusammenstellen schöner Gebilde durch Anschauung zu Hülfe kommen wollte.

Sammlungen solcher Gebilde:

2. **Korff**, 3. **Nobolski**, 4. **Schiele** bei Anton in Halle; 5. **Stein** in Leipzig bei Hinrichs.

Andere wieder wollten die Erfindungen ausschließen, bis der Schönheitssinn der Kinder durch mathematische Figuren entwickelt sei.

6. **Ramsauer** bei Cotta, Stuttgart und Tübingen. 1820. Ein seiner Zeit epochemachendes Werk über den Gesammt-Schulzeichen-Unterricht.

Ramsauer endet mit der perspektivischen Darstellung.

Andern genügte das Bilden mathematischer Figuren nicht, sie wollten auch wirkliche Dinge copiren und nach der Natur abzeichnen lassen, natürlich immer nach dem Grade der erlangten Fertigkeit.

7. **Lamotte, deutsch von Kauffmann (in Stuttgart bei Balz. 1835).**

Geht zuerst die mathematischen Figuren nach der Pestalozzi'schen Methode durch, läßt sodann mit besonderer Rücksicht auf das Richtigzeichnen copiren, und sucht dann den Schönheitssinn durch sorgfältig gewählte Musterstücke auszubilden. Später läßt er mit Cirkel und Lineal arbeiten.

3) Einen ganz neuen Anlauf nahm Peter Schmidt in Berlin. Seine Werke:

8. 1) Anleitung zur Zeichenkunst für den Selbstunterricht. Einleitung zum Naturzeichnen. 1826.

9. 2) Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbst-Unterricht. Fortsetzung zu 1. 1828—1832.

10. 3) Formenlehre mit Anwendung auf Naturgegenstände. 1833.

11. 4) Die Linear-Perspective für angehende Künstler u. Schulen. 1834.

12. 5) Plan, wie P. Schmidt's Zeichenmethode in allen Schulen mit Erfolg und ohne alle Umstände einzuführen ist oder das Naturzeichnen für die allgemeinen Lehranstalten. 1835.

P. Schmidt fing sofort mit dem Zeichnen nach der Natur ohne alle Vorübungen an. Mit Hülfe von 19 Körpern, als Würfel, Cylinder, Säule 2c. bildete er eine lückenlose Reihe von Aufgaben, denen er Gypsköpfe anschloß. Der Schüler wird an jeder Aufgabe bis zur vollkommenen Lösung festgehalten. Daß auf diese Weise nur die Talentvolleren mitkamen, ist selbstverständlich.

Bei dem Aufsehen, welches diese Methode zu ihrer Zeit machte, ist es nöthig, länger bei derselben zu verweilen. Schon Hentschel führt an, daß die P. Schmidt'sche Methode wegen Mangel an Raum in ihrer Consequenz nur an höheren Lehranstalten anwendbar war, da nach ihr nur einzelne Schüler an einer Gruppe arbeiten konnten. Man versuchte nun auch ganze Klassen nach einer Gruppe arbeiten zu lassen, was aber der starken Verkürzungen und der dazu nothwendigen Voraussetzung perspectivischer Kenntnisse halber nicht fruchtbringend war. Es wurde auch dieser Art des Unterrichts wohl mit Recht der Vorwurf gemacht, daß sie den Geschmack zu wenig bilde und das geometrische Zeichnen vernachlässige. Nach unserer eigenen Erfahrung haben wir nur vereinzelt Männer gefunden, die nach Schmidt gebildet gewandte Zeichner geworden waren; und noch dazu hatten diese ihre Gewandtheit späteren Uebungen zu danken. Vom Anfänger ist es zuviel verlangt, daß er Alles sofort gut mache. Schmidt aber übte einen Zwang aus, der die besseren seiner Schüler, wenn sie ihm nicht vor Langweile davonliefen, dahin führte, die Modelle nach seinem Schema treu nachzuahmen. Von einer charaktervollen Auffassung dessen, worauf es ankommt, war keine Spur zu finden, und gerade talentvolle Schüler wurden, wenn nicht abgeschreckt, so doch verleitet zur mechanischen Steifheit. Die Zeit arbeitete sich auch hier heraus.

Franke, Zeichenlehrer am Königl. Seminar für Stadtschulen in Berlin, hat sich unter Diesterwegs Leitung mit Erfolg bemüht, das

Naturzeichnen der Volksschule zugänglich zu machen. Bevor er den Schüler zum Zeichnen nach der Natur anleitete, gab er ihm eine umfassende Vorbereitung, welche in einer mit Nachdenken verbundenen Uebung der Hand und des Auges bestand. Im Sinne Pestalozzis gab er mathematische Figuren in Verbindung mit den Anfängen der Formenlehre, ließ Figuren vom Schüler erfinden, Vorderflächen von Thüren, Fenstern, Geräthen nach Vorlagen und der Natur zeichnen. (Franke hat auch eine große Anzahl von Vorlagen herausgegeben: Blumen, Thiere, menschliche Köpfe in scharfen Umrissen, die, wenn stellenweis besser gezeichnet, sich noch immer für den Anfangsunterricht bewähren würden.) So vorbereitet ließ er sämmtliche Schüler einer Klasse nach dem Körpermodell arbeiten und verband hiemit die perspectivische Anschauung, Zeichnen von Gebäuden und Geräthen mit den Seitenansichten machte den Beschluß.

13. Frankes „methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen. 1833". Seine „Elemente der Perspective und Schattenlehre in Beziehung auf Naturzeichnen und Aufnehmen ganzer Gegenden im Freien 1836" sind bei Schappel in Berlin erschienen.

Beide Werke enthalten namentlich für Volksschullehrer des Beherzigenswerthen viel.

Einen andern Weg geht Soldau. Er stellt sich der Pestalozzi'schen und P. Schmidt'schen Methode entgegen. Das Zeichnen der geometrischen Figuren verwirft er als ermüdend und geisttödtend, er will nicht copiren, ebensowenig erfinden lassen, er will vielmehr Folgendes:

1) Der Schüler soll die mathematischen Figuren üben, aber es muß dies mittelst des Nachzeichnens wirklicher Gegenstände geschehen, in denen sie vorkommen.
2) Diese Gegenstände müssen an sich schön sein.
3) Sie dürfen nur solche Linien enthalten, die mathematisch bestimmbar sind.
4) Es dürfen nur Umrisse gezeichnet werden.
5) Wenn das freie Handzeichnen bis auf eine gewisse Stufe gebracht ist, soll mit Anwendung von Lineal und Cirkel copirt werden.
6) Fleißig sind Umrisse nach der Natur zu zeichnen.

14. Soldau's Werk über den Gebrauch und Zweck der Vorlegeblätter. 1836. Darmstadt bei Pabst, enthält das Nähere.

Einen ganz besonderen Werth legt Hentschel einer Methode bei, welche Otto in seiner pädagogischen Zeichenlehre giebt.

15. Anweisung, den Zeichen-Unterricht als einen wesentlichen Theil des Schul-Unterrichts zu behandeln, Erfurt bei Müller. 1837.

Otto will, daß die Volksschule, auf die sich sein Werk bezieht, einer glänzenden Einseitigkeit nicht huldigen soll; sie soll vielmehr jeden Hauptzweig des Gegenstandes in angemessener Weise mittelst elementaren Verfahrens ausbilden, damit sowohl für die allgemeine Bildung, als für den Bedarf des gewöhnlichen Lebens Ersprießliches gewonnen werde. Hentschel nennt Otto's Verfahren gründlich, streng, umsichtig, weder schulmeisterlich pedantisch, noch künstlerisch überschwenglich. Otto unterscheidet Elementarzeichnen, Realzeichnen und Idealzeichnen. Unter dem Ersteren begreift er Uebung von Linien, Winkeln, mathematischen Figuren und mathematischen Naturformen; unter Realzeichnen 1. Naturzeichnen (geometrisch

und perspectivisch); 2. das Copiren; unter Idealzeichnen das Erfinden von freien Gebilden und von realen Gegenständen. Neben dem freien Handzeichnen findet auch das Reißen seine Pflege.

Hentschel hält diese Methode für die Brücke zur 4. Hauptperiode, wo alle Schulen, die zeichnen können, auch wirklich zeichnen. Er will:

A. Den Zeichen-Unterricht nicht nach einer einzelnen Richtung ausgebildet haben.

B. Die einzelnen Zweige des Unterrichts sollen in das naturgemäßeste Verhältniß gesetzt werden.

C. Jeder Zweig soll den allgemeinen Unterrichtsgesetzen gemäß behandelt werden.

Mag diese Recapitulation der Hentschel'schen Abhandlung für unsere Zwecke genügen. Wir fühlen uns nur gedrungen, zu bemerken, daß, indem die verschiedenen Theile des Schulzeichnens: Elementarzeichnen, Reißen, Copiren, Naturzeichnen, Erfinden, Abschätzen, Anschauen begründet wurden, soviel des Richtigen und wohl Beherzigenswerthen darin enthalten ist, daß heut nach 36 Jahren Neues wohl kaum gesagt werden kann. Es verhält sich hiemit, wie mit den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen Diesterweg's überhaupt: Man mag neue Formen finden, der Inhalt wird noch recht lange wahr bleiben.

Eingangs ist schon angedeutet, wie die Entwickelung der Kunst nach allen Richtungen ihre Strahlen aussendet, und so hat denn auch die Kunstperiode, die wir seit 40 Jahren durchlaufen haben, auf den Schul-Zeichenunterricht nicht ohne Einfluß bleiben können. In den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts rang sich die zeichnende Kunst los von einer kleinlichen Technik, welche in der Malerei im Spitzpinsel ihren Repräsentanten fand. Die Erfindung der Photographie hat uns, was ja in früheren Kunstepochen schon erkannt und ausgeübt wurde, wieder auf die Technik geleitet, nach welcher die Fläche neben den richtigen Verhältnissen das Bestimmende für die zeichnerische Darstellung sein muß. Das Reale der Erscheinung ist somit wieder auf den Schild erhoben. Verbindet sich damit der frische, gesunde Inhalt, so haben wir das, wonach die Kunst der Neuzeit strebt. Diesem Zuge wird auch der Zeichenunterricht in den Schulen folgen müssen. Sehen wir zu, wie sich dies seit 36 Jahren bewahrheitet hat.

Einer Erscheinung können wir unsere Aufmerksamkeit nicht versagen: sie betrifft die Pflege des Zeichen-Unterrichts im Süden unseres Vaterlandes gegenüber dem Norden. In Bayern, Baden, Würtemberg interessiren sich die Regierungen schon seit langer Zeit lebhaft dafür, während in Preußen der Kultusminister erst in der neuesten Zeit dem Schulzeichnen eine hervorragende Aufmerksamkeit zuwendet. Der Grund hiefür mag vielleicht in der historischen Entwickelung liegen. Der Süden Deutschlands, weit früher cultivirt und auf Kunst, Industrie und veredeltes Handwerk hingeleitet, birgt in seinen Sammlungen und reichen Ueberbleibseln mittelalterlicher Producte des Kunstfleißes ein Mittel der nie versiegenden Anschauung und des würdigen Nachstrebens. Der fast nie unterbrochene Verkehr mit Italien, der Pflanzstätte europäischer Kunst, die empirische Ausübung der Kunst für religiöse und profane Zwecke, Heiligenbilder und Holzschnitzereien in den südlichen Bergen, der stete Umgang mit einer großen, markigen Natur, selbst ein historisches

Bewußtsein — Alles das mag wohl dazu beitragen, im Süden das Zeichnen in einem andern Werth erscheinen zu lassen, als dies bisher nach der Entwicklung des Nordens für diesen möglich war. Wenn wir nun auch gegenwärtig die Fortbildungs-, Handwerker- und Industrieschulen überall verbreitet sehen, so überragt doch der Süden den Norden hierin bedeutend. In München wurde schon 1793 von Kefer und Mitterer die Feiertagsschule für Künstler und Handwerker gebildet, welche zeitgemäß fortschreitend noch heut in hoher Blüthe steht. In der Schweiz führte man in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts die sogenannten Industrieschulen ein, von denen heut z. B. im Kanton Zürich 19 bestehen. Würtemberg erhält 463 Fortbildungsschulen, während im ganzen preußischen Staat deren kaum 300 sind. In Bayern entstanden in neuester Zeit an 47 Orten Handwerker-Fortbildungsschulen, die in Sonntags-, Wochen- und Abendschulen zerfallen, in denen circa 4000 Schüler durch 180 Lehrer fortgebildet werden u. s. w.

In allen diesen Anstalten wird nach der Natur der Sache auf das Zeichnen ein Hauptwerth gelegt. Wir Nordländer dürfen uns nicht rühmen, daß das Erkennen der Nothwendigkeit einer guten Ausbildung im Zeichnen schon in das Bewußtsein gedrungen wäre. Wenn dies auch nicht von hervorragenden Kunstindustriellen gesagt werden kann, so trifft es doch die Masse. In Berlin befinden sich z. B. nach dem statistischen Ausweis 70,000 Männer, welche das Zeichnen nothwendig brauchen; sehen wir uns dagegen die Zahlen der Zöglinge an, die die Kunstschule, das Gewerbemuseum, die Fortbildungsanstalten besuchen, so bilden dieselben einen verschwindend kleinen Procentsatz.

Ein rüstiges Streben nach der Herausbildung eines guten Schulzeichnens hat auch seit dem Jahr 1838 nicht nachgelassen, und glauben wir dem Zweck dieser Schrift am besten zu entsprechen, wenn wir die verschiedenen Unterrichtsmethoden, wie sie in der Gegenwart gehandhabt werden, durchgehen.

Das Zeichnen nach Vorlagen. Es ist dies die älteste Methode, die auf Kunstakademieen heut noch als Einleitungsunterricht geübt wird. Hiebei ist jedoch hervorzuheben, daß der Schüler, welcher zur Akademie geht, stets mehr oder minder schon Uebung im Zeichnen hat und von Talent, ohne welches er nie den Entschluß fassen sollte, sich auf der Akademie weiter zu bilden, getragen wird. So bewährt sich auch hier die Vorlage. Akademieen haben die Mittel, nur gute Vorlagen, meist Handzeichnungen, zu geben; in ihnen hat der Lernende ein Vollendetes vor sich, er sieht ein Ziel, dem er nachstreben kann. Er bildet sich an der Technik, sieht, wie es Andere aufgefaßt, gut gemacht haben; seine Auffassungs- und Geschmacksbildung kann eine reiche Erndte davontragen. Anders verhält es sich mit der Schule, wo der Same erst gestreut werden soll, wo mit dem Anfang soviel gut gemacht, soviel verdorben werden kann. Hier wird mit der Vorlage, der wir ihren Werth gewiß auch für die Schule zuerkennen, ein äußerst vorsichtiger, sachgemäßer Gebrauch gemacht werden müssen. Vor allen Dingen kommt es auf das „Wie" der Vorlagen an. Die Ueberfluthung von solchen, wie sie der Markt massenhaft bringt, ist eine Pest für den Zeichenunterricht. Allerdings hängt das zusammen mit dem Umstande, daß gar viele Schulen noch Zeichenlehrer haben, die nicht fachlich genug gebildet sind; würden

die Lehrer sich von den unnützen Vorlagen abwenden, dann verschwänden diese ja sehr bald. Mit methodisch gut geordneten Vorlagen, mit solchen, welche vom Leichten zum Schweren in übereinstimmender Folge den Unterricht vermitteln, läßt sich namentlich dann viel wirken, wenn der Lehrer darauf hält, daß die Zeichnung nach der Vorlage entweder vergrößert oder verkleinert wird. Die unglückseligen, wie eine Krankheit sich forterbenden Manieren des Durchstechens, Durchpausens, verstandslosen Abmessens ꝛc. führen zu einem mechanischen, charakterlosen Zeichnen, bei dem die Ausbildung des Seh- und Auffassungsvermögens leer ausgeht. Gefährlich ist die Vorlage noch wegen zu früher Einführung des Schattens. Es bedarf einer langen Uebung, ehe der Schüler dazu gelangt, das Flachgebilde mit einiger Feinheit der Auffassung darzustellen; versäumt man hier die sorgfältigste Ausbildung und meint man, mit der frühen Einführung des Schattens der Lebendigkeit der Kindesnatur entgegenzukommen, dann entwickelt sich eine Rohheit der Darstellung, welche Viele nie mehr zur richtigen Anschauung des Wesens der Zeichnung gelangen läßt. Schattiren erfordert nicht nur eine schon ausgebildete Technik, mehr noch das Bewußtsein, w a r u m die Vertheilung von Schatten und Licht so und nicht anders sein muß. Die Zeichnung i s t stets ein Flachgebilde, welches schattirt durchgeführt den S c h e i n des Körperlichen giebt; es findet hier eine Uebertragung statt, die vor allen Dingen mit Verständniß vollzogen werden muß, wenn nicht eine elende Subelei entstehen soll, die dem Schüler die Lust am eigenen Schaffen benimmt. Diese Erwägungen haben dazu geführt, andere Wege, auf die wir später kommen, zu suchen, um auf sicheren Wegen zum Ziele zu gelangen. — Die Vorlage hat den unter Umständen unschätzbaren Vortheil, daß mit ihr der Einzelunterricht mit Erfolg betrieben werden kann. Bei nicht zu vollen Klassen kann der Lehrer mit jedem einzelnen Schüler auf die Eigenthümlichkeit der Vorlage eingehen und den Verlauf der Arbeit überwachen.

Dieses Buch nennt sich Wegweiser, und wollen deshalb die geehrten Leser es einem erfahrenen Fachmann verzeihen, wenn er an dieser Stelle ein für alle Mal eine Bemerkung einflicht, die kein Zeichenlehrer unbeachtet lassen darf. So häufig hört man, wenn Hans oder Mariechen eine Weihnachts- oder Geburtstagszeichnung überreicht hat, die Bemerkung: D a h a t g e w i ß d e r L e h r e r v i e l g e h o l f e n. Hand aufs Herz, ihr Lehrer, ist es so? Der Zeichenlehrer sollte es sich zum unabweichbaren Grundsatz machen, n i e i n e i n e r S c h ü l e r z e i c h n u n g s e l b s t z u a r b e i t e n. Ist der Schüler nicht soweit, um den darzustellenden Gegenstand selbst unter Leitung des Lehrers zu beherrschen, dann macht er eine leichtere Zeichnung, Correcturen neben der Zeichnung oder auf einem besonderen Blatt, das ist richtig, daran rankt sich der Lernende empor. Wie es aber so häufig geschieht, daß der Lehrer in die fertig sein sollende Schülerarbeit seine musterhaften Striche setzt und ihr somit allerdings das Gepräge der Scheinvollendung giebt, damit betrügt der Lehrer sich, den Schüler und die Anderen, während das Zeichenprodukt auf diesem Wege doch nie ein durchgearbeitetes wird. — Noch ein anderer Uebelstand ist mit der Vorlage verbunden: s i e i s t s o b e q u e m. Hat der Schüler eine Zeichnung fertig, „nun eine andere“. Das Kind freut sich am Neuen, ist wieder beschäftigt — das sind böse Consequenzen, die übrigens ein gewissenhafter Lehrer meiden wird. — Unter den vielen Vorlegewerken sind doch auch solche, die man mit gutem Gewissen empfehlen kann.

(16.) Der schon erwähnte Mitterer in München hat unter Anwendung der Lithographie schon in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts gute Zeichenvorlagen herausgegeben, die in zeitgemäßer Fortentwickelung noch heut des Brauchbaren viel liefern. In leicht faßlicher Reihenfolge entwickelt Mitterer verschiedene Zweige des Zeichenunterrichts in der Art, daß sich der Lehrer ihr nur einfach anschließen darf.

In Berlin hat sich Winkelmann (Firma: Winkelmann und Söhne) seit einer langen Reihe von Jahren durch Herausgabe lithographirter Vorlagen verdient gemacht. (17.) Landschaftliche Vorübungen, Baumschläge bis zu ausgeführten leichten Landschaften in solider, einfach verständiger Art dargestellt. (18.) Der menschliche Kopf mit den Gesichtstheilen im Umriß beginnend bis zur mittleren Durchführung im Schatten, Hände, Füße, Körpertheile eignen sich vorzüglich für das Kreidezeichnen in schraffirter Manier. (19.) Thiere, ebenfalls in klarer Durchführung und (20.) Ornamente vom Umriß bis zur Ausführung in 2 Kreiden, von Domschke nach in der hiesigen Akademie der Künste befindlichen Gypsabgüssen. Wenn die Ornamente auch nicht einen bestimmten Stil im Auge haben, so zeichnen sie sich doch durch ihre ruhige, sichere Ausführung aus. Im (21.) Blumenfach sind die Winkelmann'schen Vorlagen ebenfalls wegen ihrer Naturwahrheit zu empfehlen.

(22.) Wilhelm Hermes in Berlin hat einen äußerst reichhaltigen Verlag von lithographirten Vorlagen, den wir den Zeichenlehrern empfehlen können; Landschaften von den Vorübungen an bis zu sehr guten Baumschlagübungen von Tempeltey und Hahn und großen ganz durchgeführten Bildern; der menschliche Kopf systematisch geordnet, Hände, Füße; Blumen; Thiere ꝛc. In neuerer Zeit hat er mit der Bearbeitung des Ornamentes einem fühlbaren Mangel abzuhelfen gesucht, jedoch fehlt hier noch die sachgemäße Sichtung der verschiedenen Baustyle.

Der Gebrauch der Vorlage für die Schule ist nicht unbestritten und als stärkste Opposition gegen dieselbe tritt uns die Dupuis'sche Methode entgegen. Die Gebrüder Dupuis führten anfangs der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts eine Methode ein, nach der der Schüler auf das Unmittelbarste zum Zeichnen nach der Natur geleitet werden soll. Man ist berechtigt, diese Methode eine Fortbildung der P. Schmidt'schen zu nennen. Die Modelle beginnen mit Drathfiguren (Linien, Flächen, Körpern), welche auf einem Gestell so angebracht werden, daß sie frei im Raume vor einer schwarzen Tafel zu schweben scheinen. An die Drathfiguren reihen sich geometrische Holzkörper, Gipsreliefs in consequenter Reihenfolge, Gesicht-, Kopf-, Hand- und Fußmodelle, solche für Landschaften und gemachte Blumen. Es ist Alles so geordnet, daß fortschreitend vom Leichten zum Schweren das Verständniß der Formen gewonnen werden soll. Die Köpfe z. B. beginnen mit einer großen Hauptform, wie sie etwa der Bildhauer beim Modelliren geben würde; in 3 Stufen werden sie mit allmählicher weiterer Ausführung der einzelnen Theile der Antike zugeführt. Ein Hauptmittel für die Findung der festen Punkte bildet das Loth. Die Ausführung findet mit 2 Kreiden auf Tonpapier statt. Der Kupferstecher, Professor Eichens, hatte diese Lehrmethode in Paris kennen gelernt und führte sie an der Friedrich-Wilhelmstädtischen Fortbildungsanstalt zuerst in Berlin ein. Seither

hat sie hier Anhänger gefunden, namentlich hat die städtische Schuldeputation für sämmtliche Gemeindeschulen die Modelle angeschafft.

Wir müssen bei dieser durchdachten Methode einen Hauptnachdruck darauf legen, daß dem Schüler einige Hauptgrundsätze der Perspective, ohne welche es kein richtiges, malerisches Zeichnen giebt, ohne mathematische Begründung anschauungsmäßig beigebracht werden. Er lernt z. B. dadurch in der unmittelbarsten Weise kennen, daß die Linie von ihrer vollen geometrischen Ausdehnung bis zum Punkt, als der stärksten Verkürzung, zur Erscheinung kommen kann, die Fläche von ihrer vollen Ausdehnung bis zur Linie rc. Der so wichtige, perspectivische Grundsatz, daß die entfernter liegenden Theile eines Körpers kleiner erscheinen müssen, zeigt sich auffallend, wenn dem Schüler das Drathnetz des Würfels so vorgeführt wird, daß er das vor- und das zurückliegende Quadrat zugleich überblicken kann. Ebenso wird es ihm klar, daß gleichlaufende Linien, die sich in ihrem Verlauf vom Beschauer entfernen, in einem Punkte verschwinden müssen. Um das Wesen der Luftperspective an Beispielen nachzuweisen, bieten die Holzkörper bequeme Handhaben. So giebt der Dupuis'sche Apparat dem fachlich gebildeten Lehrer, der sich seiner mit Einsicht und Gewandtheit zu bedienen weiß, die mannigfachsten Mittel, um kurz und schlagend sehr wesentliche Dinge, die sich auf die malerische Darstellung beziehen, nachzuweisen. Die Drathnetze und Holzkörper möchten wir in keiner Schule vermissen, die Reliefs kennen wir besser und die Köpfe halten wir sogar für schädlich. Unter den Zeichenlehrern ist es ein streitiger Punkt, ob Köpfe überhaupt in der Schule gezeichnet werden sollen. Wir halten gerade sie für ein Mittel, dem Auge die feinste Ausbildung zu geben; und von diesem Gesichtspunkt geht auch wohl die ministerielle Instruktion für den Zeichenunterricht an höheren Lehranstalten aus, indem sie das Zeichnen der Köpfe vorschreibt. Auch führen wir das, was H. Weißhaupt in München darüber sagt, für uns an: „Soll das Zeichnen nach der Natur nicht nur ein mechanisches Abschreiben sein; soll es darauf ausgehen, auch den geistigen Ausdruck wiederzugeben: so wird der menschliche Kopf, als der Ausdruck der höchsten Intelligenz, der würdigste Vorwurf sein." Man kann einwenden, daß es auch der schwierigste ist und keinem Schüler zugänglich — doch das trifft nicht zu. Es giebt begabte Schüler, die einen nicht zu schweren Kopf wohl zeichnen können; ihnen soll man dies vorzüglichste Bildungsmittel nicht vorenthalten. Die Dupuis'schen Köpfe sind solches eben nicht; sie sind zu sehr nur auf das Materielle der Erscheinung berechnet.

In den Kreis eines guten Schulzeichnens wollen aber noch andere Dinge gezogen sein, als nur das Naturzeichnen; demgemäß hat sich die Dupuis'sche Methode bei den Fachmännern auch nur eines sehr mäßigen Beifalls zu erfreuen. (Die Beschaffung der Drathmodelle und Holzkörper kann wohl in keiner Stadt, in der ein Dratharbeiter und ein Tischler wohnen, Schwierigkeiten bieten, daher enthalten wir uns einer besonderen Quellenangabe.)

Eine streitige Frage von großer Bedeutung für das Freihandzeichnen ist die: Ob consequent von der ersten Stunde an ohne mechanische Hülfsmittel gearbeitet werden soll, oder nicht. Betrachten wir die Sache ohne Voreingenommenheit, dann hat es ungemein viel für sich, wenn das Kind mit Hülfe des Lineals und Maßes eine

gegebene Aufgabe vollständig lösen muß. Reinlichere Hefte, saubere Zeichnungen, ein schnelleres Vorwärtskommen in einem bestimmten Darstellungskreise — das werden die Früchte dieses Unterrichts sein. Die andere Anschauung wurzelt in dem Satz des Michel Angelo: Der Cirkel soll im Auge liegen. Wer es an sich und Anderen beobachtet hat, welcher wunderbaren Ausbildung das Auge fähig ist, der wird die mechanischen Hülfsmittel als der Natur des Freihandzeichnens zuwider verwerfen. Wir kommen hiebei auf die Kernfrage: „Was soll das Zeichnen in der Schule erzielen?" Die Antwort möchten wir kurz dahin feststellen: Das Ziel ist 1. Die Grundgesetze, nach denen die Körper in der Linie und in der Beleuchtung zur Erscheinung gelangen, kennen zu lernen; 2. Die Fertigkeit zu erlangen, bis zu einem gewissen Grade die Darstellung auszuüben, und 3. an den vorhandenen mustergiltigen Darstellungen der Kunst und an der Natur den Geschmack zu bilden, das Kunstgefühl zu wecken und zu üben.

Gehen wir von dieser Anschauung aus, dann wird allerdings das Verständniß und die möglichst freie Wiedergabe des Erkannten von der ersten Stunde an erzielt werden müssen und der Gebrauch der mechanischen Hülfsmittel verwerflich erscheinen. Mit letzterem schleicht sich eine langweilige Mechanik ein, der Kreis der möglichen Formen ist ein sehr begrenzter, für die Schulzwecke ungenügender; der Begriff des Freihandzeichnens kommt nicht zum Bewußtsein, die Empfindung für die Freiheit der Form verliert sich im Schematismus.

Trotz dieser Erwägungen haben sich Unterrichtsmethoden entwickelt, nach denen Maß und Lineal als die ersten zeichnerischen Hülfsmittel den Kindern in die Hand gegeben werden. Neben den Scheingründen, die dafür angeführt werden, kommt noch ein sehr Wesentliches diesen Methoden zu Hülfe: es kann mit ihnen Jemand unterrichten, der keine zeichnerische Erziehung genossen, was bei dem Mangel an Fachmännern und dem Umstand, daß der Zeichenunterricht obligatorisch ist, schwer in das Gewicht fällt. Sollen wir übrigens wählen zwischen einem zweck- und ziellosen Umhertappen im Zeichnen nach Vorlagen und einem, wenn auch einseitigen Zeichnen nach den folgenden Methoden, dann entscheiden wir uns unbedingt für das Letztere.

Die stigmographischen Methoden.

Sie haben zu ihrer Voraussetzung, daß dem Kinde ein Liniennetz gegeben werde, in dem es durch Verbindung bestimmter Punkte die Figur herausbringt. Das „Woher" und „Wohin" braucht nicht erst geschaffen zu werden, es ist gegeben. Schon im Jahre 1803 benutzte Ramis in München an der dort begründeten Handwerks-Feiertagsschule sogenannte Zeichnungsbogen, auf denen theils ganz, theils, im weiteren Verlauf, halb die Figuren vorbereitet waren, in welchem letzteren Falle die zweite Hälfte selbstständig vollendet werden mußte. In der Fortentwickelung dieser Zeichnungsbogen gelangte man dahin, zuerst die Figuren mit punktirten Linien, die überzogen wurden, zu geben, dann nur Punkte anzudeuten und zuletzt die ganz freie Nachbildung zu üben.

An anderen Orten bediente man sich der Blechschablonen, mittelst deren dem Kinde die Vorfigur vorgezeichnet wurde. Eine ganze Reihe

von Elementarzeichenheften mit Anwendung der stigmographischen Methode sind noch gegenwärtig im Gebrauch.

(23.) Hillard in Wien (Stigmographie 1846) hat in Oesterreich den umfassendsten Gebrauch vom Netz- und stigmographischen Zeichnen für den Elementarunterricht gemacht.

(24.) Sehr eingehend in 3 Stufen haben Bauer und Rein (Eisenach 1873) den Gegenstand von der geraden Linie bis zu reicheren Flächenverzierungen behandelt.

(25.) Seidel und Schmidt in Weimar (1873) haben das Netzzeichnen als Leitfaden für den Lehrer behandelt. Sie geben Winke, wie durch Stäbchenlegen in Froebel'scher Kindergartenmanier das Netzzeichnen vorbereitet werden soll, um von diesem auf das eigentlich stigmographische Zeichnen überzugehen.

(26.) In Troschel's Monatsblättern für die Förderung des Zeichnens und des Zeichenunterrichts (Berlin bei Nicolai seit 1865) wird der Gegenstand mehrseitig auf das Eingehendste behandelt. In der nicht geringen Literatur über die Stigmographie geht die einstimmige Ansicht dahin, daß sie nur als eine Vorstufe für den eigentlichen Zeichenunterricht betrachtet werden darf.

(27.) Führen wir an, was Weißhaupt, technischer Vorstand sämmtlicher Zeichnungsschulen und der lithographischen Kunstanstalt an der Handwerker-Feiertagsschule und Zeichenlehrer in München, darüber S. 9 sagt:

„Wenn auch diese Behandlung des Unterrichts besonders für Elementarlehrer, welche minder geübte Zeichner sind, manches Bequeme hat, und dem Schüler durch die mechanische Vorzeichnung der Begrenzungsfiguren, die Bestimmung der Punkte für die zu zeichnenden Linien seiner gegebenen Aufgabe, und somit auch das Zeichnen derselben wesentlich erleichtert ist, so wird dagegen hiebei die für das freie Handzeichnen nothwendige freie Auffassung weniger entwickelt. — Obgleich bei jenem Verfahren (Stigmographie) eine scheinbar bessere Auffassung und Durchführung der Aufgabe sich ergiebt, als wie bei freien Uebungen, so wird doch dem intelligenten Lehrer nicht entgehen, daß durch jenes (Stigmographie) mehr die Täuschung, als wie der wirkliche Fortschritt des Schülers gefördert wird. Hierüber erhält man auch die untrüglichsten Beweise, wenn den Schülern beider Methoden (Stigmographie und Wandtafel) die Aufgabe gestellt wird, ein einfaches Ornament oder irgend ein Motiv des abgehandelten Lehrstoffes nach einer Vorlage oder Wandtafel zu zeichnen; wobei die an freie Auffassung schon gewöhnten Schüler den nach der andern Methode geschulten weit überlegen sein werden."

In der dem aufmerksamen Zeichenlehrer sich sehr bald aufdrängenden Erkenntniß, daß die stigmographische Methode mit der Darreichung aller in ihr liegenden Bequemlichkeitsmittel sich dem freien Handzeichnen gegenüberstellt, schlug man einen vermittelnden Weg ein: Das Netz der Hülfslinien, welche die Figur einschließen, soll vom Schüler selbst vorbereitet werden. Als der Hauptrepräsentant dieser Richtung stellt sich Domschke dar in seinem (28.) „Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen (Berlin 1869)" im 1. Theil: Vorbereitungsunterricht. Domschke kommt in seinem Lehrgang, den er für alle Schulen gelten lassen will, auf den Gebrauch des Dupuis'schen Apparates hinaus und meint, daß im Wesentlichen seine Methode die einzig richtige sei. Wir

können uns dem nicht anschließen, denn es führen auch im Zeichnen viele Wege nach Rom. Sehr richtig aber ist es, daß er verlangt, der Lehrer soll die Zeichnung an der Tafel vorzeichnen. Den Gebrauch des Kantels und des Maßes schreibt er vor. Von dem ersten Unterricht an bringt Domschke dem Schüler die Begriffe der geometrischen Formen bei. Ob dies nun so unbedingt durch die Stigmographie geboten ist, und es nicht andere das Denken mehr anregende und die freie Auffassung besser fördernde Wege giebt, das wäre wohl zu erwägen. Daß der Verfasser zugleich mit seiner Methode Zeichenhefte herausgegeben hat, deren sich der Schüler bedienen muß, erscheint als ein Widerspruch mit den vortrefflichen pädagogischen Grundsätzen, welche im Text zur Aussprache kommen. Die Zeichenhefte mit vorgedrucktem Schema sind bedenklich. Einmal soll der Schüler seine Zeichnung selbst hervorbringen, das weckt seine Aufmerksamkeit und führt ihn zur Selbstthätigkeit; dann aber möchten wir von der Schule, dem edelsten staatlichen Institut, Alles fern gehalten wissen, was der Speculation die Thür öffnet. Die häßlichen Consequenzen solcher Dinge sind jedem erfahrenen Lehrer wohl bekannt.

Einen Schritt näher dem wirklichen freien Handzeichnen kommen die Wandtafeln. Frei in der Klasse aufgehängt in einer Größe, daß sie allen Schülern deutlich sichtbar sind, geben sie ein vortreffliches Mittel, die ganze Klasse mit derselben Aufgabe zu beschäftigen, die Fleißigeren und Geschickteren weiter zu führen und Formen durchzuarbeiten, die auf die Entwickelung des Geschmackes vortheilhaft einwirken. Wenn bei der Wandtafel auch noch Hülfslinien nöthig sind, so reduciren sie sich doch auf einige wenige senkrechte und wagerechte, auf denen entweder nach einem gegebenen Maßstab oder, was sich in der Folge empfiehlt, nach Verhältnissen, die aus dem Bilde selbst entnommen sind, einige angedeutete Hülfspunkte sich markiren. Der Schüler ist hier gehalten, bei dem Beginn der Zeichnung sich eine allgemeine Disposition zu schaffen, die Aufgabe zu zerlegen; und er hat seine innige Freude daran, wenn er sieht, wie unter seinen Händen ein scheinbar verwickeltes Bild sich vereinfacht, seinem Kraftmaß zugänglich wird. Noch von wesentlichem Werth ist es, daß die Zeichnung nach der Wandtafel verkleinert werden muß. Unbedingt nöthig ist es, daß der Lehrer die anzufertigende Zeichnung vor dem Anfang auf das Eingehendste erklärt, mit den Schülern bespricht und sie selbst an die Schultafel zeichnet. Gerade das Letztere darf ein guter Lehrer nie versäumen. Erstens erhöht es die Achtung der Schüler, wenn sie sehen, wie der Lehrer mit Ruhe, Festigkeit und Sicherheit das Bild entstehen läßt, ferner aber wird er auch sehr viel Worte sparen und die Auffassung der Schüler in die rechte Bahn lenken. Wünschenswerth wäre es, daß die Zeichnungen auf den Wandtafeln den besten Vorwürfen entnommen würden, was bei den vorhandenen leider nicht immer der Fall ist. Die Ornamentik bietet für alle Stufen des Zeichenunterrichts zugängliche und so vortreffliche Muster, daß, so lange wir nicht die Kunstepochen früherer Zeiten überwunden haben, wir wohl gut thun, uns zu bescheiden und aus dem Born künstlerischer Formen zu schöpfen, der sich durch Jahrtausende des Schaffens angesammelt hat. Dem Zeichenlehrer, der das Fach versteht, kann es ja nicht schwer fallen, seine Wandtafeln selbst zu zeichnen; seinen Intentionen, dem, was er für die Schule je nach ihrer Stellung und ihren Zielen für geboten erachtet,

wird er so am sichersten entsprechen; auch würde sich ein Material ansammeln, welches den weniger geübten Zeichenlehrern zu statten käme. So mancher Uebelstand bei Vorlagen und Wandtafeln entsteht daraus, daß sie von oft recht geschickten Künstlern entworfen werden, die aber ihre Erfahrungen nicht in der Schule gesammelt haben. Künstlerisches Schaffen und Unterrichten sind zwei recht wesentlich verschiedene Dinge — darum sollten Lehrmittel stets ein unmittelbarer Ausfluß der praktischen Erfahrung sein. Für die Wandtafel bietet sich ein reiches Feld der Ausbeutung. Vom einfachen Umriß in der strengsten symmetrischen Form ausgehend, lassen sich nach und nach in fast unmerklicher Steigerung die Aufgaben freier gestalten. Mit immer weniger Hülfslinien kann man die reichere Form einführen, aus dem bloßen Umriß läßt sich durch Anbringung der Schlagschatten dieselbe Zeichnung aus dem Flachgebild in das Basrelief umwandeln. Der Verfasser hat es für zweckmäßig gefunden, daß es als Vorstufe für das Zeichnen nach Gypsreliefs Wandtafeln giebt, die auf dunkler Pappe gezeichnet durch knappe Andeutung der Schlag- und Kernschatten und Aufsetzen des höchsten Lichtes das Verständniß für die Rundung der Körper anbahnen.

Nachstehend einige Quellen zur Beschaffung von Wandtafeln:

(29.) Troschel in Berlin hat eine große Anzahl von Wandtafeln herausgegeben: Geradlinige Figuren, die sich für den Anfangsunterricht an die stigmographische Methode anlehnen; Figuren mit geschwungenen Linien, die zum Flachornament überleiten; architektonische Gliederungen und Vorübungen zum Zeichnen des menschlichen Kopfes. Die Tafeln sind methodisch geordnet; nur wäre es wünschenswerth gewesen, daß Troschel sich mehr an gute klassische Muster angelehnt hätte.

(30.) Kumpa in Hessen hat eine Anzahl Flachverzierungen herausgegeben, die des Guten viel enthalten.

(31.) Herdtle in Stuttgart (bei Nitschke) hat ein sehr beachtenswerthes Werk über das Elementarzeichnen herausgegeben. Als Gegner des Zeichennetzes basirt er den ersten Unterricht auf geometrische Figuren, geht sodann auf stilisirte Blumen, Ornamente, Gefäße, Dessins über und schließt hieran, was namentlich für Mädchenschulen wichtig ist, Colorirvorlagen. Wir können Herdtle's Methode nur empfehlen.

(32.) Hertzer, Jonas und Wendler in Berlin (bei van Muyden) sind mit Wandtafeln hervorgetreten, die gegenwärtig probeweise in einigen hiesigen Gemeindeschulen gebraucht werden. Zu loben ist die mustergiltige Wahl der Zeichnungen. In der Methode lehnen sie sich anfänglich an die Stigmographie an; sie beschreiten aber insofern einen gefährlichen Weg, als sie zum Gebrauch für den Lehrer auf besonderen Bogen ganz fein vorgedruckt die Zeichnungen geben, so daß sie dem Schüler nicht sichtbar sein sollen. Der Lehrer soll die Vorzeichnung vor den Augen der Schüler entstehen lassen, und da viele Lehrer dies nicht können, soll auf die obige Weise der Schein erweckt werden, als ob dies doch der Fall sei. Dies ist unserer Meinung nach mehr, als eine unschuldige Täuschung. Ohne indeß diese für manchen Lehrer gewiß verführerische Einrichtung hier weiter zu bekämpfen, sei nur kurz bemerkt, es soll Niemand unterrichten, der das Pensum nicht vollständig beherrscht. Vielleicht haben die Verfasser mit dieser Idee Glück, aber jedenfalls zum Nachtheil der Sache.

(33.) Der Baumeister Jacobsohn, Lehrer am hiesigen Gewerbemuseum, hat in jüngster Zeit ornamentale Wandtafeln herausgegeben, die sich an Boettcher's Tektonik anlehnen, jedoch erst dann brauchbar sind, wenn der Schüler einen Elementarcursus absolvirt hat.

Wir nennen noch:

(34.) Volz, 52 Blatt Wandtafeln, die ersten Elemente des Zeichnens. (Nördlingen bei Beck.)

(35.) Grabert, 10 Wandtafeln für den ersten Unterricht im Freihandzeichnen. (Zürich.)

(36.) L. Voellinger, 40 Wandtafeln für den ersten Unterricht im Ornament-Zeichnen. (Regensburg.)

Auch zum geometrischen Zeichenunterricht werden die Wandtafeln benutzt, doch davon später.

(37.) Es soll nichts gezeichnet werden, was nicht verstanden ist; dieser pädagogische Grundsatz führte Guido Schreiber in Karlsruhe auf das System des gegenseitigen Unterrichts. Die Schüler einer Klasse werden in Abtheilungen getheilt, in denen je einer der Befähigtsten die Führerschaft übernimmt. Auf einer großen schwarzen Tafel zeichnen die Schüler abwechselnd; am Unterrand der Tafel ist ein Maßstab angebracht; die Aufgabe selbst hängt im verkleinerten Maß neben der Tafel. Der Führer prüft mit Cirkel, Lineal und Winkel die Zeichnung, die nicht eher verlassen wird, als bis sie richtig ist. Der Lehrer beaufsichtigt das Ganze und unterrichtet in einer gesonderten Abtheilung die Führer. Später werden dieselben Zeichnungen von jedem Schüler auf Papier gezeichnet.

G. Schreiber war seiner Zeit von dem badischen Ministerium mit der Einrichtung der Gewerbeschulen betraut und es scheint erklärlich, daß hier, wo das Zeichnen sich den Schülern in seiner Bedeutung aufdrängte, die Erfolge gute waren. (Verfasser wendet sowohl bei dem geometrischen Zeichnen, als auch, wenn es sich darum handelt, ornamentale Formen in ihren geometrischen Grundlagen durchzuarbeiten, insofern ein ähnliches Verfahren an, als er die von ihm selbst groß gezeichnete Aufgabe neben der Tafel aufhängt und von einzelnen befähigten Schülern vor Aller Augen unter steter Besprechung des Gegenstandes die großen bestimmenden Züge der Zeichnung darstellen läßt. Es hat sich dies bisher für das Verständniß außerordentlich bewährt. Die Schreiber'sche Methode in ihrer ganzen Strenge durchzuführen, dazu mangelte ihm die Klasseneinrichtung; auch möchten sich wohl in der allgemeinen Schule wegen der entstehenden Unruhe mancherlei Bedenken ergeben.) Wohl zu bemerken ist Schreiber's Verfahren jedenfalls und je nach Umständen moderirt wird es unbedingt dazu beitragen, dem Zeichnen den Charakter des Mechanischen, der ihm noch in dem Vorurtheil selbst gewiegter Schulmänner anklebt, zu nehmen*).

Schubert, Lehrer des Freihandzeichnens an der niederösterreichischen Oberrealschule zu Wiener-Neustadt, wendet seit 20 Jahren das

---

*) Leider giebt es noch sonst wohlwollende Pädagogen, die dem Zeichnen nur den Werth einer Technik einräumen wollen. Solche unverständige Auffassung lastet auf dem Zeichnen, auf dessen Lehrern wie ein Alp; und es gehört stellenweise ein starker Wille und unbedingte Hingabe an die Sache dazu, um nicht in Verbitterung zu gerathen.

Freihandzeichnen nach dem Diktat an. (38.) Nach Pestalozzi'schen Grundsätzen soll in der Schule nur unter Mitwirkung sämmtlicher Geisteskräfte gearbeitet werden; demgemäß läßt Schubert die Schülerzeichnungen ohne Vorbild nur nach Diktaten an der Schultafel in möglichst großen Dimensionen entstehen und zwar so, daß alle Schüler nach einander an der Zeichnung Theil nehmen. Der Lehrer dictirt z. B. „zeichnet eine senkrechte Linie" — (diese wird erklärt), es tritt ein Schüler vor, der dies auszuführen sucht, die anderen Schüler verfolgen die Arbeit —, es tritt ein zweiter vor, der möglicherweise die Arbeit des ersten verbessert. „Theilt die Linie in 2, 3, 4 ꝛc. gleiche Theile" — ꝛc.; jeder Schüler kommt an die Reihe. Durch Verbindung von Punkten durch Linien entsteht dann die Figur, die entweder einen bekannten Gegenstand oder ein angenehmes harmonisches Gebilde giebt. Ob dann, wenn von sämmtlichen Schülern das Thema durchgearbeitet ist, dieselbe Zeichnung von jedem Einzelnen auf Papier wiederholt wird, ist dem Verfasser nicht bekannt. Anzunehmen ist dieß, weil sonst die allseitige zeichnerische Ausbildung ein bedenkliche Lücke hinterlassen würde.

(39.) Glinzer in Kassel wendet die Diktatmethode ebenfalls an. Für die ersten Anfänge bedient er sich einer Variante der stigmographischen Methode. Mittelst eines durchstochenen Quadratnetzes deutet er die Hülfspunkte für die eine Hälfte symmetrischer Figuren an, die andere Hälfte wird frei gezeichnet. Haben die Schüler so die nöthige Fertigkeit erworben, dann beginnt das Diktatzeichnen. Vor demselben giebt Glinzer Erklärungen des Körperlichen nach der räumlichen Begrenzung, wiewohl das Ziel des Diktatzeichnens nur Flächenfiguren sind. Er läßt in der Hülfsfigur gewisse Punkte mit Zahlen bezeichnen, durch deren Verbindung die Zeichnung entsteht.

Das a tempo-Zeichnen.

Von vielen Zeichenlehrern ist die Praxis, nach welcher der Lehrer die Zeichnung vor den Augen der Schüler an der Schultafel nach und nach mit den nöthigen Erklärungen entstehen läßt, geübt worden. Die Schüler folgen Schritt für Schritt dem Lehrer, arbeiten gewissermaßen mit ihm gemeinsam, und die ganze Klasse ist so unter steter Spannung thätig. Diese Methode hat an der Königlichen Gewerbeschule in Elberfeld, dem Polytechnicum in Aachen und der Gewerbeakademie in Berlin, namentlich für maschinistisches Zeichnen, eine systematische Anwendung gefunden. Hören wir, was v. Quitzow in den Monatsblättern für die Förderung des Zeichen-Unterrichts in der Februarnummer des Jahrganges 1869 darüber treffend sagt:

„Man könnte eine magnetisirende Kraft des Lehrers erkennen in fesselnder Sprache, Sicherheit des Zeichnerblickes, evidenter Arbeitsprobe und in leichtem Spiel mit der Arbeit auf Seiten des Lehrers, eine Kraft, die sich äußert in dem schrittweisen Erfolge Aller und aus letzterem wieder neues Leben gewinnt. Diesen Charakter trägt in hohem Grade die Methode des a tempo-Zeichnens. Denn nur, wenn der lehrende Wissenschafter oder Künstler in seiner Bescheidenheit zu Füßen der Muse das Bewußtsein der ihm innewohnenden Kraft weder verliert, noch verbirgt, entsteht jenes Fluidum, welches auf ihn selbst zurückwirkt aus der Erfolgsfreudigkeit

der Schaar und seinen eigenen schöpferischen Funken belebt. Die unerläßliche materielle Unterlage ist eine umsichtige Rührigkeit, völlige Sachkenntniß, unfehlbare Sicherheit im Machen, anregender Vortrag, Erläuterung der fertigen Wandtafel, Zeichnung und womöglich des Gegenstandes selbst als Lehrmodells und — der thätige Wille, unter allen Umständen in der vorgeschriebenen Zeit die gestellte kleine Aufgabe durch systematisch zuvor bemessene Arbeitsschritte zu erledigen. Empfehlenswerth ist ein eiliger Controll-Umgang." —

„Wenn es wahr ist, daß die Erziehungsschule auch hinsichtlich des Zeichnens eine andere Aufgabe hat, als die Kunstschule oder die technische Fachschule, so befremdet es, in den Erziehungsschulen die Lehrmethoden der Kunstakademie zu finden. Der Grund dafür liegt nahe; daher stellen wir die Frage: Sollte nicht eine Seminarklasse für Zeichenlehrer mit praktischen Uebungen im Unterrichten das geeignete Mittel zur Beseitigung der resultirenden Uebelstände sein? Die Methode des a tempo-Zeichnens dürfte belehrend und schlagend zeigen, ob ein Lehramtscandidat wirksam arbeitet oder, woran es ihm noch fehlt. Gewiß gerechtfertigt wäre es, wenn die Prüfungscommission außer dem Zeichner auch den Lehrer prüfte, ehe sie Jemandem die Befähigung zum öffentlichen Klassenlehrer des Zeichnens zuspricht." —

Gerade darin, daß der Lehrer seinen Gegenstand theoretisch und praktisch vollkommen beherrschen muß, liegt sein Hauptwerth in pädagogischer Hinsicht. Was nützt es denn, wenn der Lehrende getragen von dem Vorurtheil der Schüler für sein besseres Wissen und Können doch eigentlich seinen Schülern immer nur einen Schritt voraus ist? Damit wird er in den vielen Fällen, wo sich die mangelnde bessere Ausbildung fühlbar macht, nur an eine sich unfehlbar einstellende Langeweile gebunden sein. Daß auch der Zeichenlehrer in seinem Fach viel mehr wissen und können muß, als er lehren soll, ist unabweisbar.

Das a tempo-Zeichnen ist so dehnbar, daß es sich mit großem Erfolge auf selbst schwierige Aufgaben im Freihandzeichnen, namentlich bei der Ornamentik, wie bei den Anfangsgründen mit Zuhülfenahme der Wandtafel anwenden läßt.

(40.) Das Zeichnen in veränderter Stellung des Originales giebt Roller in Brünn in seiner systematischen Anleitung für den Elementarunterricht im freien Zeichnen an der Volksschule. Auf einer senkrechten oder wagerechten Achse mit symmetrischer Einschlußfigur werden verschiedene Punkte angenommen, durch deren Verbindung mit graden oder bei Geübteren mit krummen Linien die Zeichnung entsteht. Durch Veränderung der Achsenlagen, die von den Schülern selbstständig vollzogen werden muß, entsteht dann ein anderes Bild.

Weißhaupt in München faßt diese Methode noch viel allgemeiner. Er giebt ein Formenelement (Theil eines Ganzen) oder eine einfache Verbindung von solchen; die wichtigsten regelmäßigen Figuren: Quadrat, Kreis oder Theile von ihnen werden als Grundfigur angenommen, und mit Benutzung derselben ein harmonisches Ganze gebildet. Durch Hinzufügungen zu einem Theile der Figur können neue Aufgaben entstehen, welche den befähigteren Schülern immer neue Arbeit geben. Gerade dieser letztere Umstand ist dadurch wichtig, daß der Massenunterricht, auf

den man im Elementarzeichnen angewiesen ist, zum Fruchtbringendsten gemacht wird.

Weishaupt will mit diesem Verfahren das Zeichnen nach dem Diktat in Verbindung gebracht und regelmäßig durch das Zeichnen aus dem Gedächtniß unterbrochen sehen. Für das letztere macht er folgende Vorschläge: Der Lehrer zeichne eine einfache verständliche Figur auf die Tafel, erkläre das Charakteristische des Gegenstandes, decke sodann die Zeichnung zu und erst, nachdem die Mehrzahl der Schüler ihre Zeichnung vollendet zu haben glaubt, enthülle er dieselbe wieder zum Vergleichen.

Das Erfinden.

Eingangs wurde gesagt, daß Pestalozzi das Erfinden von Zeichnungen durch die Schüler getrieben haben wollte. Der Gedanke, daß mit der technischen Fertigkeit erst die erste Staffel der Kunst erstiegen sei, und mit der selbstthätigen Anwendung derselben die wahre Frucht für das Leben abfallen müsse, ist ja gut; jedoch vergißt man hiebei ganz und gar, daß zum Erfinden auf allen Gebieten ein Etwas gehört, das nicht gelehrt werden kann. Weil sich nicht in Abrede stellen läßt, daß kein Mensch ohne alle Anlage zum Zeichnen ist, soll er auch solche zum Selbstschaffen haben? Wie viele Künstler haben wir nicht, die es in der Handhabung der technischen Mittel zu einer wahrhaft künstlerischen Fertigkeit brachten, ohne doch zum Selbstschaffen gelangen zu können! Es fehlt ihnen eben nur das kleine Etwas, das man Genie nennt, und das soll in der S c h u l e geübt, ja gelehrt werden? Warum stellt man nicht den Gesanglehrern die Aufgabe, componiren, den Sprachlehrern, dichten zu lassen?! Man braucht nur solche Versuche von Schüler-Erfindungen gesehen zu haben, um sich ein für alle Mal davon abzuwenden.

Geben wir aber dem Dinge einen andern Namen, nennen wir es ein Umgestalten, Zusammenstellen, und es wird in das rechte Licht gerückt sein. Auf der Ausstellung des Vereins deutscher Zeichenlehrer in Berlin im Jahr 1871 befanden sich von der Communal-Oberrealschule in Budweis Unterrichtsproducte, die sich der allgemeinen Anerkennung der Fachmänner zu erfreuen hatten. Sie hatten das Entwerfen von Ornamenten zum Ziel und gingen von der Pflanzenform aus. Aehnliche Arbeiten zeigt auch die diesjährige Ausstellung des Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts.

Wie sich die Pflanze aus Stamm, Zweig, Stengel, Blatt, Knospe, Blüthe, Frucht, Ranke zusammensetzt, wie ganz bestimmte Gesetze des Wuchses stets wiederkehren, so baut sich auch das Ornament auf. Mit der Kenntniß der Pflanzenform fällt es nicht schwer, unter Hinzunahme gewisser mathematischer Linien Ornamente zusammenzustellen. Hier ist ein dankbarer Boden für die Schule, ohne daß die Kraft der Schüler sich in das Phantastische, Ueberschwängliche v e r l a u f e n kann. Mit gegebenen Formen nach bestimmten Grundzügen ein harmonisches Ganze gestalten, das führt zur stilvollen Darstellung, das führt am sichersten zur ruhigen gesetzmäßigen Auffassung natürlicher Formen. Jedem Lehrer wird sich die Erfahrung aufgedrängt haben, daß die Schüler, wenn sie den elementaren Unterricht verlassen haben und nun an der schwierigeren Vorlage, an dem Modell oder der Natur das Maß der gewonnenen

zeichnerischen Darstellungskraft in freierer Weise bethätigen sollen, anfangs in das Kleinliche verfallen. Sie sehen den Wald vor Bäumen nicht, sie haften am Einzelnen und können der Totalerscheinung nicht Herr werden. Durch die vorerwähnten Uebungen läßt sich diese Klippe umgehen. Ist der Schüler daran gewöhnt', nach dem Gesetz zu arbeiten, dann wird er überall dies Gesetz suchen und in dem Finden desselben eine Quelle der Naturanschauung gewonnen haben, die seinen empfangenen Zeichenunterricht weit über die bloße Technik erhebt.

Das Zeichnen nach dem Modell.

Einen bedeutenden Schritt vorwärts auf der Bahn des Zeichnens bildet die Darstellung nach dem Körper. Wenn die Arbeiten mit den bisher erwähnten Lehrmitteln entweder nur das Fachgebilde oder ein nach Vorlagen schon Vollendetes im Auge hatten, an dessen Art des Machens der Schüler sich anlehnen kann und soll, so tritt mit dem Zeichnen nach dem Modell ein erhöhter Anspruch an die Urtheilskraft des Lernenden heran. Er kann sich nicht mehr an einem bloßen Nachmachen genügen lassen, er hat es nicht mehr nur mit den zwei Ausdehnungen des Flachbildes zu thun — rund und voll mit Schatten und Licht steht der Körper vor ihm; die Technik, wie er ihn darstellen soll, muß er schon begriffen haben. Schatten, Licht und perspectivische Veränderungen verschleiern die reine Form, die vom Zeichner erst herausgefunden werden muß. Sehr mit Recht will daher auch kaum ein Zeichenlehrer der Gegenwart von dem unvermittelten Zeichnen nach dem Modell, wie es die Gebrüder Dupuis vorschreiben, etwas wissen (und selbst die Letzteren, welche ihre Methode an Fachschulen anwendeten, erhielten ihre Schüler meist mehr oder minder vorgebildet). So hat denn die Praxis die Sache so gestellt, daß man nach dem entsprechenden Elementarpensum mit den einfachen nicht zu kleinen geometrischen Körpern anfängt. Domschke will zwar in seinem Wegweiser die Drathfiguren und, ihnen sich anschließend, Netzfiguren, die aus starken Holzleisten bestehen, den massiven Körpern vorhergehen lassen, jedoch hat Verfasser in seiner Erfahrung gefunden, daß das Zeichnen nach den ersteren den Schülern weit schwerer fällt, als nach den letzteren. Es liegt dies auch in der Natur der Sache. Bei dem Modellzeichnen soll der Schüler auf die Bedingungen geleitet werden, welche den Körper plastisch erscheinen lassen, und dazu gehört die volle Lichtwirkung, wie sie sich an den massiven Körpern unmittelbar zeigt. Bei den Holznetzen zeigen sich durch die Seitenansichten große Schwierigkeiten und es ist nur in Ausnahmefällen möglich, daß selbst befähigte Schüler dahin kommen, die Enden der Linien in den Nebenansichten selbstständig zusammenzubringen. Der erwähnte ministerielle Lehrplan vom Jahr 1863 schreibt zwar schon in der II. Stufe des Unterrichts die ersten Elemente des perspectivischen Zeichnens vor, dies kann aber nur so verstanden werden, daß empirisch gewisse Dinge für die ganz allgemeine Anschauung den Schülern gelehrt werden sollen, was, wie schon erwähnt, sich sehr gut mit Hülfe des Drathnetzes abmachen läßt, ohne daß man dieselben zeichnen läßt. Daß dem so sei, geht daraus hervor, daß der ministerielle Lehrplan erst auf der V. Stufe die Perspective mit wissenschaftlicher Begründung gegeben haben will. An den geometrischen Körpern lassen

sich nun die nothwendigsten perspectivischen Anschauungen sowohl für die Linie, als für das Licht und den Schatten so gut nachweisen, daß ein unverstandenes Zeichnen der Leistenmodelle umgangen werden kann. Die Flächen stellen sich in den Körpern markig dar; in den Schattenflächen ist es leicht nachzuweisen, daß der Theil des Schattens, der dem Auge näher liegt, kräftiger, dunkler erscheinen muß; umgekehrt in den Lichtflächen. An den fünf- und mehrseitigen Säulen, sowie an der Kugel, dem Ei ꝛc. tritt es klar hervor, wie mit dem veränderten Einfallswinkel des Lichtes die Helligkeit der Fläche ab- oder zunehmen muß. Stellt man die geometrischen Körper zu leichten Gruppen zusammen, dann lassen sich wieder die Gesetze des Schlagschattens und der Reflexe ganz klar vor Augen stellen — so bieten die einfachen geometrischen Körper das Mittel, alles Das zu lehren, worauf es bei der Lichtwirkung vorläufig ankommt.

Ein weiterer Schritt ist das Zeichnen nach dem Basrelief. Die früher mit Hülfe des reinen Umrisses gewonnene Formenkenntniß läßt hier ein stufenweises, dem Schüler faßbares Fortschreiten zu.

(41.) Die vorhandenen Lehrmittel sind ganz vortrefflich. Die Königlich Würtembergische Centralstelle für Gewerbe und Handel in Stuttgart hat sich das Verdienst erworben, eine Anzahl der einschlägigen Modelle herauszugeben. Ausgehend von zusammengesetzten geometrischen Körpern läßt die Sammlung Ornamente der einfachsten Art, aber geschmackvoll in den Linien und der klaren Auseinanderlegung der Flächen folgen und geht bis zu sehr schönen Naturabgüssen von Pflanzenformen.

(42.) Ebenso hat das Polytechnische Institut in Dresden für den Zeichenunterricht Modelle fertigen lassen, die nicht minder einen ganzen Lehrgang repräsentiren.

Ueberhaupt wird es dem Suchenden im Nothfalle überall da, wo Stuckatur-Werkstätten sich befinden, nicht schwer werden, aus den vielen Modellen immer etwas dem Zweck Entsprechendes zu finden.

An die Reliefsdarstellungen schließen sich nun Zeichnungen nach ganz freien Rundgebilden an. Sie sind das weiteste Ziel, welches eine Schule sich stecken kann. Hier kommt es nun vor Allem auf den Lehrer selbst an, wie weit seine künstlerische Ausbildung geht, daß er nämlich in der Lage ist, mündlich sowohl, als auch durch praktische Ausübung den Schüler fest und sicher zu unterstützen.

Wir erwähnen noch die gegenwärtig wieder in Aufnahme gekommenen Nachbildungen antiker Gefäße, welche in vielen Handlungen für Künstlermaterial, Porzellansammlungen ꝛc. billig zu haben sind.

(43.) Die Fabrik für gebrannte Thonwaaren von March in Charlottenburg bei Berlin hat eine ganze Anzahl sehr schöner Gefäße der Antike nachgebildet.

Das Zeichnen nach guten Gefäßen soll hier auf das Nachdrücklichste empfohlen sein. Feinheit der Gesammtform, milder und doch charaktervoller Uebergang der Töne, festes Einsetzen des Lichtes und Kernschatten machen sie zum guten Lehrmittel im eminentesten Sinne.

In den höheren Lehranstalten, wo fachlich durchgebildete Lehrer den Gegenstand **bemeistern**, ist es durch die Leistungen erwiesen, daß selbst der menschliche Kopf nach dem Modell mit Erfolg als Lehrmittel angewendet wird. Nicht alle Zeichenlehrer der Gegenwart wollen die Darstellung des menschlichen Kopfes in den Schulen zulassen; sie be-

haupten, daß hiezu eine ganz feine Durchbildung des Auges, der Technik und des Formenverständnisses gehört und haben für die mittelmäßig begabten Schüler bestimmt recht, das Köpfezeichnen zu versagen. Verlangen wir aber in der Schule keine Meisterwerke, dann liegt kein Grund vor, das Zeichnen des menschlichen Kopfes als des feinsten und interessantesten Bildungsmittels auch für die absolut befähigten und genug vorgebildeten Schüler auszuschließen.

Es sei gestattet, einige allgemeine Bemerkungen über das Zeichnen an höheren Lehranstalten anzuschließen. Wir kennen nur wenige höhere Schulen, in denen die Landschaft, Blumen, Thiere 2c. nicht gezeichnet werden. In mehrfachen mündlichen, wie schriftlichen Verhandlungen und Abhandlungen deutscher Zeichenlehrer wurde die sogenannte Bildermacherei durchaus verurtheilt. Versteht man hierunter dies, daß der Neigung der Kinder, nur etwas sogenannt „Hübsches“ machen zu wollen, Vorschub geleistet wird, dann ist die Opposition vollberechtigt. In der Voraussetzung aber, daß die Schüler höherer Lehranstalten lange genug den Zeichenunterricht empfangen, und die Vorstufen gründlich durchgenommen werden können, stellt sich die Sache doch anders. Selbstverständlich soll die Schule im Zeichnen in erster Linie die Bildung des Auges, der Hand und die richtige Beurtheilung der Hauptkörperformen anbahnen; im weiteren Verfolg aber wird die Schule, die nicht Fachschule ist, die Naturanschauung wohl in den Bereich ihrer Thätigkeit gerade wegen ihrer Allgemeinheit ziehen dürfen. Warum nun also entweder nur das Ornament- oder nur das Modellzeichnen u. s. w. einseitig als alleiniges Bildungsmittel angenommen werden soll, ist nicht abzusehen. Lehrt man nur verständig, dann wird immer unter Erfüllung der nöthigen Vorbedingungen das Zeichnen von Landschaften, Blumen, Thieren, Charakterköpfen 2c. ein vortreffliches Lehrmittel sein und den Sinn für die Schönheiten in der Natur wecken und nähren. Die Zeichenkunst findet Anwendung in den reinen Kunstproductionen aller Zweige der Malerei, in der Architectur, der Maschinenbaukunde, dem Situationszeichnen, Musterzeichnen und einer Menge von menschlichen Thätigkeiten überhaupt — wer will nun eine Lehrmethode auffinden, die bis in ihre letzten Consequenzen für die allgemeine Schule allein richtig ist; das ist ganz unmöglich! Daher wiederholen wir es: Schafft eine gesunde, feste Unterlage in einem gründlichen Elementarzeichen-Unterricht, haltet hier alles Scheinwesen fern, das den jungen Geistern nur schädlich ist, und überlaßt es dann den einzelnen gewissenhaften, fachlich gebildeten Lehrern, aus dem großen Rahmen, der das Zeichnen umschließt, Das herauszusuchen, was sie dem Individuum für angemessen halten. Zu tadeln würde es nur sein, wenn die Aufgaben über die Kräfte der Schüler hinausgingen.

Die Farbe. Vielfach wird es nach den neueren Bestrebungen betont, daß die Farbe auch in der allgemeinen, selbst in der Volksschule seine Stelle finden müsse; namentlich glaubt man, daß bei Mädchen der Farbensinn eine vorherrschende Rolle spiele, und sucht dem Rechnung zu tragen. Die Produkte dieser Bestrebungen sind zweierlei Natur: Einmal lehnt man die einschlägigen Uebungen an das geometrische Zeichnen an, indem man Flachfiguren, Netzformen, Bandverschlingungen u. s. w. mit gebrochenen Farben ausfüllen läßt, die man guten antiken Mustern ent-

nimmt; oder aber man geht auf Blumenmalerei aus. Man ist wohl berechtigt, die Frage aufzuwerfen, ob dies nicht über die Grenzen der allgemeinen Schule hinausgeht und der Fachschule oder privaten Bestrebungen überlassen werden soll. Die Gegner der farbigen Zeichnungen meinen, die Schule habe mit der Ausbildung für die Darstellung der reinen Form ein schon genügendes und schweres Pensum. Die Farbe ist individuell, sie im künstlerischen Sinn in ein Gesetz zu fügen, ist ganz unmöglich, und sie erfordert für die einigermaßen wirksame Behandlung eine sehr ausgebildete Technik. Die Wahrheit liegt wohl auch hier in der Mitte. Zu verwerfen ist es jedenfalls, wenn man dem Schüler den Pinsel in die Hand giebt, ehe er die gehörige Sicherheit in der festen Zeichnung des Umrisses und ein Urtheil über die Gründe der Licht- und Schattenabtönung erlangt hat; ist dies aber der Fall, dann giebt es keinen vernünftigen Grund, das Abschattiren in vorsichtiger Stufenfolge vorerst mit einem Ton vornehmen zu lassen. Die Technik ist allerdings nicht leicht, aber dennoch sorgfältigen, aufmerksamen Schülern durchführbar. Man wechselt nur die Behandlungsweise: was früher mit Schraffirungen oder Estompenlagen gemacht wurde, soll nun die Tuschlage herstellen. Die Nothwendigkeit, beim Tuschen mit der größten Aufmerksamkeit die Flächen zu suchen, hat sogar Vortheile. Der Unbestimmtheit, Unsauberkeit folgt hier die Strafe auf dem Fuß; es läßt sich nichts von dem einmal Getuschten, wenigstens nicht ohne große Mühe fortbringen. Von dieser Behandlung der Tusche zur farbigen Darstellung ist der Schritt nur ein kleiner. Versteht der Lehrer die Behandlung der Farbe, nun, dann möge er sie seinem Unterricht einfügen; ist dies nicht der Fall, dann hüte er sich vor dem „bunten Allerlei“.

Das geometrische Zeichnen.

Scheinbar steht das geometrische Zeichnen in der Zeichenkunst isolirt durch seine speciellen Zwecke; aber doch nur scheinbar. Wenn wir die Tendenz des geometrischen Zeichnens kurz dahin fassen, daß es die Linien, Flächen und Körper nach ihrer Form und räumlichen Ausdehnung so, *wie sie sind*, wiedergiebt, während die Perspective lehrt, *wie sie erscheinen*, dann liegt es auf der Hand, daß das Eine die nothwendige Ergänzung des Andern ist. Soll das Schulzeichnen überhaupt mehr, als eine bloß technische Uebung, verbunden mit der Ausbildung des Geschmackes, sein, soll es nach seiner wahren Natur auf den Ursprung des „*Warum*“ der Erscheinung leiten und so selbst dem technisch weniger Begabten eine Lehre sein, die sich mit dem wissenschaftlichen Unterricht verbindet: dann läßt sich das geometrische Zeichnen gar nicht ausschließen. Wer die Formen in ihren scheinbaren Veränderungen zeichnen will, mit Verständniß zeichnen will, muß auf die Grundformen zurückgehen; es muß sich nothwendig malerisches und geometrisches Zeichnen durchdringen.

In dem berechtigten Streben unserer Zeit, das Schulzeichnen für das Leben nutzbar zu machen, kann man aber auch fehlgehen, kann in Einseitigkeit verfallen, die der größte Feind der Schule ist. Auf der schon mehrfach erwähnten diesjährigen hiesigen Ausstellung des Vereins deutscher Zeichenlehrer liegen hiefür die Beweise vor. Da sind vortreffliche Leistungen, die aber in ihren Konsequenzen theils nur auf Musterzeichnen

losgehen, andere nur auf architectonisches Zeichnen u. s. w. Die Kenntniß geometrischer Formen wird vielfach in der Art vermittelt, daß bei dem Anfangsunterricht den Kindern einfach gesagt wird: das ist ein Quadrat, das ist ein Dreieck u. s. w. Man glaubt hiemit genug gethan zu haben und übt nur das Freihandzeichnen. In andern Fällen wird wieder Alles auf geometrisches Zeichnen basirt. Gerade weil die zeichnerischen Thätigkeiten so vielfältig sind, darum soll die Schule nichts ausschließen und die gebräuchlichen Zeichenmittel auch gebrauchen lehren. Das Zeichnen mit dem Cirkel und Lineal ist, abgesehen von seinem Inhalt, so charakteristisch verschieden von dem freien Handzeichnen, ist so wichtig für viele Lebenskreise, daß es ebenso gut wie dieses geübt werden, die Grenze beider und ihr Zusammenhang schon in der Schule klar gemacht werden muß. Ein vortrefflicher Beweis, daß der Verfasser mit dieser seiner Ansicht nicht allein steht, befindet sich wieder auf der Ausstellung. Professor Hutter in Münchenbuchsee in der Schweiz, Kanton Bern, hat einen Lehrgang vorgelegt, der von der ersten Linie an bis zum zusammengesetzten Ornament Freihandzeichnen, geometrisches Zeichnen, Progression und Perspektive stufenweise in einander fügt. Hier ist Leben, geistreiches Erkennen der vielseitigen Aufgabe der Schule. Hüten wir Zeichenlehrer uns vor Allem vor der Unfehlbarkeit; sie wird sich bestimmt nie mehr strafen, als wo es sich darum handelt, in das volle Menschenleben hineinzugreifen, und das soll der Zeichenunterricht seiner ästhetischen, wie praktischen Seite nach. Die geometrischen Zeichendisciplinen aber sind in der richtigen Verwendung ihrer Mittel durch ihre gebundene Strenge so recht geeignet, dem gesammten Freihandzeichnen einen sicheren Halt zu geben, es vor der willkürlichen Ausschreitung zu bewahren. Natürlich, will man schließlich Alles auf sie zurückführen, so führt das zu einer unerträglichen Trockenheit und wirkt der Entwickelung eines Ingeniums entgegen. In unserem Vaterlande hat das auf die darstellende Geometrie gegründete Zeichnen eine bedeutende Ausbildung erlangt und zeitweise sogar selbst in Schulen das Freihandzeichnen zurückgedrängt; jedoch scheint die bessere Erkenntniß auch hier gekommen zu sein.

In dem Drang, für den Unterricht möglichst allgemein gültige Normen zu schaffen, ist das Ornament und namentlich das der alten Griechen gegenwärtig allgemein als das wirksamste Lehrmittel erkannt und somit eine sehr glückliche Wendung angebahnt. Im griechischen Ornament durchdringen sich mathematische und Natur-Formen; wir finden in seinem reichen Formenkreise die Motive für den Elementarunterricht bis zu denen, die direkt Naturnachbildung sind.

In der Verwendung der geometrischen Darstellungsmittel verfolgt man verschiedene Methoden. Als Curiosum möge es gelten, daß man selbst mit der stigmographischen Methode geometrische Formen lehrt, das mag gut sein für Kindergärten. In den besten und meisten Werken der sehr umfangreichen Litteratur geht man auf den kunstgerechten Gebrauch der Werkzeuge aus, was auch allein richtig ist. Selbst mit der Anwendung des Cirkels für das Freihandzeichnen wird der Schüler nie in die langweilige Mache verfallen.

Aus den dem Verfasser bekannten Werken der Litteratur soll hier nur Einiges herausgegriffen werden:

43. **Weißhaupt**, Elementarunterricht im Linienzeichnen, München, 1856. Für jeden Zeichenlehrer auch desselben Theorie und Praxis des Zeichenunterrichts, Weimar, 1867, bei Voigt, wichtig.

44. **Guido Schreiber**, zum ersten Unterricht im Zeichnen, Karlsruhe bei Veit. (Von demselben Verfasser umfangreiche sehr beachtenswerthe Werke über alle dem geometrischen Zeichnen verwandten Disciplinen).

45. **Fialkowski**, die zeichnende Geometrie, Wien, 1860. Von demselben: Anleitung zur Zusammenstellung geometrischer Formen in der Ebene.

46. Dr. **Stuhlmann**, Zeichenunterricht und Formenlehre in der Elementarklasse. Hamburg, 1869.

47. **Deike**, über die Verbindung der Elementarstufen des Zeichnens mit den Elementen der geometrischen Formenlehre, Nordhausen, 1857.

48. Dr. W. **Rein**, Dr. F. Otto's pädagogische Zeichenlehre für Volks-, Mittel- und höhere Schulen. Weimar bei Boehlau*).

49. **Stoevesandt**, das geometrische Zeichnen und die Projectionslehre. Berlin.

Kurz und schlagend für den Selbstunterricht.

50. Dr. **Dietzel**, Leitfaden für den Unterricht im technischen Zeichnen. Leipzig bei Seemann, 1864. I. Heft. Projectionslehre.

51. Dr. Joh. **Mueller**, die constructive Zeichnungslehre oder die Lehre vom Grund- und Aufriß, der Parallelperspective, der malerischen Perspective und der Schattenconstruction. Braunschweig bei Vieweg u. Sohn, 1874. Werke, die sich nur mit Perspective befassen.

52. **Hummel**, Freie Perspective für Maler und Architekten, Berlin, 1833, bei Herbig.

Ein Werk, welches die Perspective am umfassendsten behandelt, und in welchem für den, der es aufmerksam studirt, alle späteren Systeme sich finden. Den Lehrern an höheren Lehranstalten zu empfehlen.

53. F. **Smolk**, Lehrbuch der freien Perspective. Prag bei Tempsky, 1874.

54. **Streckfuß**, Lehrbuch der Perspective für den Selbstunterricht. Breslau, 1858, bei Trewendt.

Seines einfachen Lehrganges wegen gut für die Schule. Desgleichen

55. **Berger**, Lehre der Perspective. Leipzig bei Schulze; und

56. **Klette**, Populäre Anleitung zum perspectivischen Zeichnen, Braunschweig, 1873, bei Bruhn.

Dem Verfasser fällt es schwer auf das Herz, daß er bisher fast ausnahmlos von Schülern sprach. Wollen die etwaigen geneigten Leserinnen nicht glauben, daß er sie vergessen hat. Wir gehören zu denen, welche dem Weibe eine sehr hohe Bestimmung in der Gesellschaft zuerkennen. Die humanen Bestrebungen der Jetztzeit, dem Weibe durch eine besondere Fachbildung die Mittel zu einer selbstständigeren Existenz, als bisher zu geben, müssen sich ja der Zustimmung des Menschenfreundes erfreuen und werden Früchte tragen. Läuft auch wohl viel Ueberschwängliches mit unter, viel der Natur des Weibes Entgegengesetztes, so wird sich doch auch diese Bewegung ihr Bett graben, in dem sie segensreich dahinfließt. Bei der eigenthümlichen Neigung des Weibes für unbemerkte, sinnige Thätigkeit, Sorgfalt und genaue Durchführung ihrer Arbeiten war es erklärlich, daß man das Zeichnen mit in den Kreis dieser Be-

*) Boehlau hat es sich zur besonderen Aufgabe gemacht, die Litteratur des Zeichenunterrichts zu hegen. In seinem Verlage wird jeder Zeichenlehrer Stoff für das Fach finden.

wegung zog — wie weit sich das bewähren wird, ist Sache der Erfahrung. Diese Erscheinung konnte auf den Zeichenunterricht in Töchterschulen nicht ohne Einfluß bleiben, womit die Sache eine ernstere Bedeutung gewinnt. Sehen wir uns in der Litteratur um, dann fällt es auf, wie von dem Zeichenunterricht für das weibliche Geschlecht kaum die Rede ist, und doch sind nach dem Bildungsgange der Mädchen und ihrer Eigenthümlichkeit bedeutende Unterschiede von dem Schulzeichnen der Knaben vorhanden. Der leichte, mehr auf das Aeußere gerichtete Sinn der Mädchen, die Scheu, sich in eine Sache hineinzudenken kann nicht durch die streng logischen Studien der Mathematik bekämpft werden; man wird bei dem Zeichnen die Mittel finden, hier einigen Ersatz zu gewähren. Das bei Mädchen vorherrschende Gefühl, der angeborne Sinn für Schönheit, Harmonie und Farbe, die lebhafte Phantasie sind zu benutzen, um in dem Gewande schöner Formen das mathematische Denken seiner Kälte entkleidend doch zu nähren. Lassen wir die erwähnten Fachbestrebungen ganz bei Seite, fassen wir das Zeichnen der Mädchen von dem der Schule entsprechenden Standpunkt, nehmen wir es als allgemeines Bildungsmittel, dann springt seine Bedeutung klar hervor. Umgang mit reinen Formen giebt einen reinen Sinn; das, was die Künste überhaupt den Menschen als Bildungsmittel für Geist und Gemüth gewähren, das gewähren sie auch hier. Und braucht denn das Weib etwa keine Bildung? Es ist bestimmt, daß die ersten Lebenseindrücke die haftendsten, für alle Zukunft maßgebenden sind. Die Männer pflanzen die ersten Eindrücke nicht in die junge Menschenseele; es ist das Weib, dessen Einfluß hier entscheidet. Der Mann mit seiner auf das öffentliche Leben gerichteten Thätigkeit, mit seinem Schaffen, Kämpfen und Ringen ist in den wenigsten Fällen in der Lage, sich noch mit Einzelheiten in der Erziehung seiner Kinder zu befassen; es ist das Weib, das mit fast unmerklicher, emsiger Aufmerksamkeit, mit dem ihm eigenen zarten Sinn, mit der Allgewalt der treuesten Liebe nicht nur den Kindern das Beste für das Leben einimpft; selbst auf des Mannes jeden Standes und jeder Beschäftigung ganzes Sein wirkt der Einfluß des edlen Weibes mildernd, tröstend, erhebend. In unserem Vaterlande gilt, Gott sei Dank, das Familienleben noch recht viel, und nur die richtige Stellung des Weibes in und zu der Familie giebt die Gewähr, daß nicht auch hier der Geist zersetzender Theorien das Leben der Nation untergrabe. Darum heran mit allen angemessenen Mitteln an die weibliche Bildung und auch heran mit den Mitteln, die in Bezug auf die formale, ästhetische und Verstands-Bildung im Zeichnen liegen.

Die Grundzüge des Zeichenunterrichts für das weibliche Geschlecht werden sich an die allgemeinen Methoden anlehnen, nur die Mittel und Ziele andere sein müssen. Bei dem Unterricht für Knaben kann man namentlich in höheren Lehranstalten die rein wissenschaftlichen Disciplinen beim Zeichnen verwerthen; bei Mädchen muß der Zeichenlehrer sich den Boden bereiten. Musterähnliche Gebilde, die Pflanze, Frucht, geometrische Darstellungen mit Anwendung auf symmetrische Figuren werden die Grundlagen des Unterrichtes abgeben. Die perspectivischen Gesetze für Linie, Licht und Schatten sind am Beispiel zu lehren, die Vorlage mit Glück vorzugsweise zu verwenden und die Farbe aufzunehmen. Die Mädchen interessiren sich erfahrungsmäßig sehr für das Zeichnen, weil sie fühlen, wie es dem Leben Schmuck und Nutzen gewährt.

Schluß: Wir haben gesehen, daß die Grundgedanken über das Schulzeichnen schon im Jahr 1838 in Diesterweg's Wegweiser richtig gefaßt wurden; es unterscheidet sich die Gegenwart von damals wesentlich dadurch, daß jetzt Alles darauf drängt, dem Unterricht eine festere Gestaltung zu geben, ihn des Charakters des Nebensächlichen zu entkleiden und als ebenbürtiges Lehrobjekt den übrigen Lehrgegenständen einzufügen. Vorurtheile können bekämpft werden; ausgerottet werden sie nur dadurch, daß der Werth einer lange nicht geschätzten Sache thatsächlich zur Geltung kommt. Noch eins wollen wir erwähnen. In vielen Köpfen spukt noch der Wahn, es müsse ein tüchtiger Künstler auch ein tüchtiger Lehrer sein. Das ist eben ein Irrthum. Der Schulzeichenunterricht ist wesentlich pädagogischer Natur; der Lehrer muß neben der vollkommenen fachlichen Durchbildung einen tiefen Einblick in die Leistungsfähigkeit des Kindes und die Gewandtheit besitzen, alle die gerade in der Kunstübung sich früh zeigenden kleinen Eigenthümlichkeiten zu beobachten und auf den verschiedensten Wegen mit Ruhe, Klarheit und Geduld zum richtigen Ziele zu leiten.

Eingangs wurde auf den Werth des Zeichnens hingewiesen: wollen wir Zeichenlehrer uns immer mehr der Sache hingeben, uns nicht beirren und entmuthigen lassen durch manche trübe Erfahrung — die Zeit wird kommen, wo es tagt und dann, erst dann wird sich das Schulzeichnen in seinem ganzen Werth entfalten.

III.

Vorschläge zu einem Lehrplan im Zeichnen.

Für Knaben.

Elementar-Cursus. Dauer desselben auf 3 Jahre berechnet.

Mit etwa dem 10. Jahre sollen die Knaben zu zeichnen anfangen. Es sind 2 wöchentliche Stunden angenommen; der Plan schließt aber nicht aus, daß dasselbe Pensum auf mehr Stunden ausgedehnt werden kann. In Landschulen möchte der Verfasser einen vorzugsweisen Werth auf das geometrische Zeichnen gelegt sehen und zwar deshalb, weil dieses dem praktischen Bedürfniß des Landmannes entspricht, auch dem Bildungsgange des Lehrers mehr, als Freihandzeichnen angemessen ist.

Womöglich werde der Zeichenunterricht in jeder Schule in die Hand eines Lehrers gelegt. Auch ist es wünschenswerth, daß in jeder Schule der Unterricht in einem hiezu bestimmten Raume ertheilt werde. Dem Lehrer müssen die Lehrmittel jeden Augenblick zur Hand sein. Schwer durchführbar ist dies nicht.

I. Stufe. Dauer 6 Monate.

Freihandzeichnen.

Prinzip: Der Gebrauch aller mechanischen Hülfsmittel ist ausgeschlossen. Das Auge soll geübt werden im Sehen und Beurtheilen von Entfernungen und Richtungen, die Hand die Sicherheit erlangen, die

Linien nach der gegebenen Richtung zu bilden. Der Lehrer arbeite nie in den Schülerzeichnungen; Andeutungen neben der Zeichnung, welche stehen bleiben sollen, sind empfehlenswerth.

Materialien: Ein Zeichenheft ohne Anwendung von Luxus. Gewöhnliches starkes Papier im steifen Umschlag genügt. Die Schüler sollen im Anfang beide Seiten des Papiers bezeichnen, damit einem zu starken Aufdrücken die Strafe auf dem Fuß folgt.

Eine Zeichenmappe etwas größer, als das Heft zum Aufbewahren und Transportiren des Letzteren und zur Unterlage auf dem Tisch.

2 Bleistifte, die angespitzt mit zur Schule gebracht werden müssen.

1 Stück Gummi elasticum. (Nicht Radirgummi.)

1 scharfes Messer zum Ergänzen der etwa abgebrochenen oder abgearbeiteten Spitzen.

(57.) Wir können nach eingehender Prüfung die Bleistifte aus der Fabrik von Guttknecht in Stein bei Nürnberg auf das Angelegentlichste empfehlen. Sie zeichnen sich aus durch Haltbarkeit, leichte Handhabung und reinen Strich, der sich mit dem Gummi unschwer entfernen läßt. Ebenso ist die in derselben Fabrik bereitete Reißkohle und schwarze Kreide zu empfehlen. Die Letztere hält im Ton die Mitte zwischen der schwarzen Naturkreide und der französischen Glanzkreide. Der Ton ist kräftig milde.

Der Unterricht beginne mit senkrechten nahezu in der Höhe der Seite unter einander gesetzten Punkten. Der Lehrer mache dies an der Schultafel vor, lasse die Schüler, nachdem er die Sache erklärt, selbst urtheilen, ob die Punkte richtig stehen. Erst wenn dies erledigt, arbeiten sie in ihren Heften. Der Lehrer muß in fortwährender Bewegung unter den Schülern bleiben, lobend, tadelnd, kurze Andeutungen gebend. Um die Richtigkeit der Arbeit zu prüfen, sollen die Schüler das Heft senkrecht vor sich halten. Glauben die Schüler, daß die Punkte richtig stehen, dann verbinden sie diese durch eine ganz leichte Linie, welche erst dann überzeichnet wird, wenn sie dem Schüler gerade zu sein scheint. So werden horizontale, schräge, parallele Linien, Winkel, Dreiecke, Quadrate, Oblongen, leichte Sterne und Stabverschlingungen immer in der Weise zur Darstellung gebracht, daß durch Punkte die Marken gegeben werden. Ganz besonders ist darauf zu achten, das die Größentheile aus der Figur selbst entnommen werden. Diese Uebungen sind besser, als gegebene oder selbst hervorzubringende Liniennetze. Die Figuren stellen sich besser in der reinen Form dar, und entspricht diese Art zumeist dem Begriff des freien Handzeichnens. Schulung des Auges, Besonnenheit zur Ausführung, Verhinderung des Eintretens einer langweiligen Mechanik sind ihre nächsten Vortheile. Ewig wird es wahr bleiben, daß auf den Anfang einer Sache das Meiste ankommt. Sehe man sich die neuesten Lese-, Rechen-, Schreibmethoden an, wie sie darauf gerichtet sind, dem Kinde den Begriff der Sache beizubringen, dann wird man wohl nach den Erfolgen nicht anstehen dürfen, auch bei dem Zeichnen diesen Weg einzuschlagen. Mühsam ist die Sache, aber erfolgreich die Kräfte anspannend.

II. Stufe. 6 Monate.

In derselben Weise, wie in der ersten Stufe werden einfach geschwungene Linien gezeichnet. Aus der durch Punkte angedeuteten Sehne

des Bogens wird ein Theil als Höhe genommen, und so mit Hülfe dreier Punkte die Bogenlinie gebildet. Dies wird nach der andern Seite wiederholt; derselbe Bogen wagerecht gezeichnet. Man kann nun durch Zusammenstellung solcher geschwungenen Linien geschlossene Figuren darstellen; durch veränderte Lage der Sehne, welche zur Axe wird, sowie durch Veränderung der Theile und Durchschneiden mehrerer Sehnen eine reiche Combination von Formen zur Darstellung bringen, welche dem Schüler immer faßbar bleiben. Die Gegensätze feiner Formenveränderungen sollen geflissentlich neben einander gestellt werden, um das Auge zu schärfen.

Mit dem rechtwinkligen Durchschneiden der Axen und Hinzufügung solcher unter 45 Grad gelangt man zur Rosette, zum Blatt und aus einer regelmäßigen Zusammenstellung von Letzteren zum einfachen Ornament.

Für diese Uebungen können die vorhandenen Lehrmittel benutzt werden; immer aber soll der Lehrer jede Figur an der Schultafel groß und allen Schülern sichtbar entwickeln.

III. Stufe. 1 Jahr.

a. Freihandzeichnen.
b. Geometrisches Zeichnen.
c. Combination von a. und b.

Wenn der Lektionsplan es irgend gestattet, nehme man den Cursus hinter einander durch. Kinder lieben allerdings die Zerstreuung und würde es ihnen Vergnügen machen, a, b, c in einem Semester durchzuarbeiten. Soll der Unterricht aber recht fest sitzen, so müssen sie sich in jedem Theil besonders gut befestigen. Verfasser legt das Freihandzeichnen gern in den Sommer, wo das Licht durchschnittlich besser ist.

a. Freihandzeichnen. 6 Monate.

Fortsetzung aus Stufe II. Der Lehrer gebe aus den vorhergegangenen Formen Motive, z. B. den vierten Theil einer leichten Rosette, eine Blattform und geradliniges Skelett zur Zusammenstellung von leichten Bändern, welche die Schüler zu zeichnen haben. Verfasser zeichnet die Wandtafeln selbst, da die vorhandenen nicht stets allen Zwecken dienen, auch die durch Vervielfältigung hergestellten immer eine andere Technik zeigen, als die Handzeichnung. Letztere steht dem Verständniß der Schüler näher.

In dieser Stufe nehme man auch die in der II. Stufe gegebenen allgemeinen Formen als Umfassungs-, als Hülfsformen und lehne hieran die Gliederungen.

Sehr lehrreich ist es, wenn der Lehrer den Schülern die Wandtafel zeigt, erklärt, sie sodann bei Seite stellt und die Schüler die Aufgabe aus dem Gedächtniß lösen läßt. Nach der Vollendung der Zeichnung wird die Wandtafel zum Vergleichen wieder aufgestellt.

Einzelne Stunden mögen benutzt werden, um Schraffirübungen machen zu lassen.

b. Geometrisches Zeichnen. 3 Monate.

Der Schüler soll mit dem Cirkel, Lineal und Winkel umgehen lernen. Es ist dies für seine zeichnerische Entwickelung wichtig. Frei-

Handzeichnen und Cirkelzeichnen unterscheiden sich zu charakteristisch von einander, als daß man sich mit der Halbheit, die darin liegt, daß man die Kenntniß geometrischer Formen durch Freihandzeichnen vermitteln will, zufrieden geben könnte.

Material: 1 Reißbrett nebst Schiene und rechtwinkl. Dreieck (das Ziehen der Senkrechten und Wagerechten wird dadurch erleichtert); 1 Einsetzzirkel, 1 harter Bleistift, Gummi und 1 Metermaß. Die Zeichnungen sollen stets nach einer gegebenen Größe gearbeitet werden, um des Bindenden, Gesetzmäßigen soviel als möglich hineinzulegen.

Die Zeichnungen auf dieser Stufe sind geradlinige Figuren. Punkt, Linien, Parallelen, Winkel, Dreiecke, Parallelogramme, Linien halbiren, in gleiche und ungleiche Theile zerlegen, Winkel halbiren, copiren, gleiche und ähnliche Figuren zeichnen.

Das Pensum der Stunde soll in der Klasse im Unreinen gezeichnet werden. Um eine wirksame Correktur zu vermitteln, verwende man höchstens $1/2$ Stunde für die Aufgaben, lasse sodann die Zeichnungen unter den Schülern austauschen, namentlich sollen die geschickteren Schüler die Arbeiten der ungeschickteren, und umgekehrt, erhalten. Sodann wird das Pensum noch einmal durchgearbeit, wobei jeder Schüler die Correktur macht. Jetzt erhält jeder Schüler seine Zeichnung wieder und überträgt sie zu Hause in die Reinzeichnung. Das Papier aller Schüler soll gleich groß sein und auf jedem Blatt der Name stehen. Text ist hineinzuschreiben und auf richtige Buchstabenbezeichnung zu sehen.

Hier kann dem Verfasser der Einwand gemacht werden, daß häusliche Zeichenarbeiten in vielen Schulen nicht gestattet sind. Wir streichen diesen Einwand fort. Soll etwas aus dem Zeichnen werden, dann müssen die Behörden sich entschließen, dem Unterricht darin die Vollberechtigung nach jeder Richtung zuzugestehen. So lange das nicht der Fall ist, werden die besten Bemühungen der besten Lehrer zum großen Theil vergeblich sein.

c. **Combination von a und b.** 3 Monate.

Hier sollen Mäander, Netzbänder, geradlinige Bandverschlingungen aus guten klassischen Mustern (siehe Böttchers Tektonik) vorkommen, mit dem Reißzeuge entworfen, und die Schattenlinien, sowie leichter eintöniger Schatten aus freier Hand angebracht werden.

IV. Stufe. 1 Jahr.

a. Freihandzeichen.
b. Geometrisches Zeichnen.
c. Combination von a und b.

a. **Freihandzeichnen.** 6 Monate.

Würfel, drei-, vier- und mehrseitige Säulen, Pyramide, Kreuz nach plastischen Körpern. Nur die Hauptschattenmassen sollen angegeben werden. Ob der Schatten mit der Estompe oder mit Strichlagen gemacht werde, steht bei dem Lehrer; Verfasser zieht das Letztere vor. Einzelne Stunden sind Schattirübungen gewidmet. Die Erscheinung, daß die vom Auge entfernter liegenden Körper und Theile eines Körpers kleiner erscheinen, soll am Drathnetz erklärt werden. Vorzüglich ist darauf zu halten, daß

die Umrisse rein und nicht zu dunkel gehalten werden. Wenn möglich, sind gute Zeichnungen nach Körpern in der Klasse aufzuhängen.

Kurzsichtige Schüler mögen mit Vorlagen beschäftigt werden.

b. Geometrisches Zeichnen. 3 Monate.

Kreisconstruktionen, Polygone, Ellipsen, Eilinien, Voluten und dahin gehörige Constructionsaufgaben. Die besseren Schüler sollen die Zeichnungen mit schwarzer Tusche ausziehen.

c. Combination von a und b. 3 Monate.

Laub- und Flechtbänder, krummlinige Bandverschlingungen, Wellen, Ranken, Palmetten.

Der Lehrer wolle sich hier vorher recht klar machen, wie diese Zeichnungen entstehen. Scheinbar schwierig lösen sich bei richtiger Entwicklung die verwickeltsten Formen auffallend einfach auf. Das stärkt das Denken des Schülers, reizt ihn zur gespanntesten Aufmerksamkeit und giebt ihm Muth und Sicherheit für die Ausführung.

Ende des Elementarkur'us.

V. Stufe. 1 Jahr.

a. Freihandzeichnen.
b. Geometrisches Zeichnen.
c. Combination von a und b.

a. Freihandzeichnen. 6 Monate.

Cylinder, Kugel, Kegel, Ei nach Körpern. Für geschickte Schüler Zielpunkt das leichte Ornament nach Gyps im Umriß und mit leichtem Schatten. Vorübungen des Schattens und die perspectivischen Erklärungen an den Drathnetzen sind wieder nothwendig.

Die kurzsichtigen Schüler zeichnen etwas schwierigere Vorlagen; jedoch möchte der Verfasser Köpfe und dergl. ausgeschlossen wissen. Zumeist empfehlen sich gute ornamentale Vorlagen und Ausziehen derselben mit der Rohrfeder. Diese ist überhaupt zur Gewinnung einer sicheren Hand ein vorzügliches Mittel. Die untersten Enden des gewöhnlichen Mauerrohres werden ohne Spalt in der Form der Stahlfedern geschnitten. Es wird womöglich mit schwarzer Tusche gezeichnet.

Es ist nicht nur unbedenklich, auf dieser Stufe Zeichnungen verschiedenen Charakters machen zu lassen, sondern sogar gut. Nicht nur von den Zeichnungen, welche der Schüler selbst macht, lernt er, auch von den Arbeiten seiner Mitschüler bleibt ihm etwas haften. Er sieht dessen Aufgaben, hört die Weisungen des Lehrers, verfolgt den Gang der Sache und macht sie sich so geistig zu eigen. Zeichnen beruht wesentlich auf der richtigen Anschauung. Damit, daß in einer Klasse Verschiedenes gezeichnet wird, gewinnen Alle.

b. Geometrisches Zeichnen. 3 Monate.

Fortsetzung der Kreisconstruktionen; das Nöthigste vom Grund- und Aufriß; Durchschnitte. Darstellung von fingirten Feldmarken; Bestimmung der Entfernung nicht erreichbarer Punkte. Möglichst saubere Ausführung dieser Zeichnungen in Tuschlinien.

c. Combination von a und b. 3 Monate.

Schwierige Combinationen von Wellen; Akroterien; Gefäße ꝛc. nach guten antiken Mustern. Die altgriechischen Darstellungen bieten die besten Muster. Hier ist edle, einfache, leicht faßbare und anwendbare Form.

VI. Stufe. 1 Jahr.

a. Freihandzeichnen.
b. Geometrisches Zeichnen.
c. Combination von a und b.

a. Freihandzeichnen. 6 Monate.

Gruppen von geradlinigen und Umdrehungs-Körpern nach dem Modell, leichte Gefäße, Gypsornamente mit Schatten. Vorlagen mit mehr Ausführung, für die besseren Zeichner in 2 Kreiden.

b. Geometrisches Zeichnen. 3 Monate.

Projektion der Linien, Flächen und einfachen geometrischen Körper in Parallelconstruktion. Grundlagen der Schattenconstruktion unter dem Winkel von 45 Grad. Ausführung der Schattenflächen durch Tuschlagen.

c. Combination von a und b. 3 Monate.

Rundstäbe mit Anleitung für den richtigen Gebrauch des Durchschnittes, Stützen, das allgemeine Schema der Säulenordnungen.

An diese 6 Stufen möge sich der Unterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten schließen.

Verfasser verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß vorstehende Vorschläge den allein richtigen Weg für den Zeichenunterricht angeben sollen. Das Gute ist von Männern, die die Sache verstehen, auf gar verschiedenen Wegen zu erreichen.

Wenn die Vorschläge als in ihren Grundzügen gut anerkannt werden, wenn sie manchem Lehrer, der sich nicht ausschließlich mit dem Fach beschäftigt, Fingerzeige geben, dann dürfte dem Zweck dieser Zeilen entsprochen sein. Ganz unmöglich ist es, für alle Schulen einen Lehrgang aufzustellen; es kommen für einzelne, sowie für Gruppen von Schulen ganzer Gegenden Faktoren in Betracht, die sich der Einsicht des Einzelnen entziehen.

Für die höheren Lehranstalten den Lehrgang zu verfolgen, ist überflüssig. An ihnen befindet sich der Unterricht wohl ausnahmslos in Händen von Fachmännern, deren Sache es ist, ihre Schuldigkeit zu thun und so das, was erziehlich Wichtiges im Fach liegt, immer mehr herauszubilden. Festzuhalten ist stets der Standpunkt, daß es in der Schule nicht darauf ankommt, einen Gegenstand auf Kosten der Allgemeinheit zu pflegen, wie dies allerdings nahe liegt. Der Zeichenlehrer, der bei seinen Studien sich vorzugsweise mit Köpfen, Landschaften ꝛc. beschäftigt hat, wird die Neigung haben, diese Dinge am liebsten auch in der Schule zu treiben. Das ist nicht richtig. Das Schulzeichnen soll sich den allgemeinen Zwecken der Schulen anschließen, soweit als möglich mit den andern Disciplinen Hand in Hand gehen. Dies gilt hauptsächlich bei den höheren Schulen. Die Mathematik bietet Handhaben, mit den Schülern die Perspective und ihre Vorstufen auf wissenschaftliche Grund-

säße basirt zu nehmen. Für die Anwendung wichtiger Gesetze der Optik bietet das Zeichnen schlagende Beispiele. Die Ornamentik, Säulenordnungen 2c. führen auf Betrachtungen über die Kunstthätigkeit der Alten, auf die praktische Ergänzung der Kenntniß ihrer Sitten und Gebräuche (Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer). So kann ein guter Zeichenunterricht abgesehen von der technischen Ausbildung zu einer reichen Quelle des Wissens werden. Namentlich der kunstgeschichtliche Unterricht wird dadurch eine wesentliche Förderung erfahren.

Das Schulzeichnen für das weibliche Geschlecht.

Im Wesentlichen werden die Grundlagen des Zeichnens bei dem weiblichen Geschlecht dieselben sein müssen, wie bei dem männlichen. Nur in den Zielen wird sich der Weibesnatur gemäß die Sache anders stellen. Das Weib hegt im Allgemeinen wenig Sinn für das Abstrakte; es gehört mit seinem ganzen Wesen mehr der Wirklichkeit an; diese will es verschönen, verklären; antipathisch ist ihm die speculative Forschung. Wo ein edles Weib weiblich herrscht, da ist gut sein, da folgt der Segen.

Das Talent und die Liebe zum Zeichnen ist bei der weiblichen Jugend reich vertreten; Zartheit in der Auffassung der Formen, Sinnigkeit in der Zusammenstellung, das sind Eigenschaften, die sich vortrefflich für die durch Zeichnen zu erzielende Ausbildung verwerthen lassen. Legen wir diese als Maßstab für den Unterrichtsplan an.

Elementar-Cursus.

I. Stufe. 6 Monate.

Freihandzeichnen wie bei dem Zeichnen für Knaben.

II. Stufe. 6 Monate.

Freihandzeichnen: 3 Monate Fortsetzung der geradlinigen Figuren, Stab- und Bandverschlingungen (s. Hertzer, Wendler und Jonas). 3 Monate gute Vorlagen, Häuser, Geräthe im Umriß (s. Hermes).

III. Stufe. 6 Monate.

Wie die II. Stufe für Knaben.

IV. Stufe.

Freihandzeichnen: 3 Monate einzelne Blattformen, die womöglich der Natur zu entnehmen sind (die Herbarien liefern hier eine große Ausbeute).

Vorzüglich ist auf die Gesammtform zu achten, und erst, wenn diese richtig ist, sind die Verzahnungen der Ränder und feineren Rippen hineinzuzeichnen.

3 Monate Vorlagen von krummlinigen Gegenständen ohne Schatten.

V. Stufe. 6 Monate.

Freihandzeichnen. Zusammenstellungen aus stilisirten Blättern und Blüthen zu Laubbändern, zu denen die Motive vom Lehrer gegeben werden.

Die Zeichnungen sind mit der Rohrfeder auszuziehen. Tuschübungen. Vorläufig sind geometrische Flächen, Quadrat, Kreis 2c. mit einförmigen Tuschlagen auszufüllen; es ist auf scharfe Begrenzung der Flächen und Gleichmäßigkeit im Ton zu sehen.

VI. Stufe. 6 Monate.

Freihandzeichnen. 3 Monate Fortsetzung der V. Stufe; Ausfüllung der Blattornamente mit Tuschlagen, abwechselnd der Grund oder die Ornamente dunkel.

3 Monate Vorlagen, Blumen mit leichtem Schatten. Geschmackvolle Ornamente eignen sich noch mehr zur Erlernung der Schattengebung.

Schluß des Elementarkursus.

VII. Stufe. 1 Jahr.

a. Freihandzeichnen.
b. Geometrisches Zeichnen.
c. Combination von a und b.

a. Freihandzeichnen. 6 Monate.

Zeichnen nach dem Körpermodell: Würfel, Pyramide, Säule mit geraden Seiten 2c.

Für die kurzsichtigen Schülerinnen Fortsetzung des Zeichnens nach Vorlagen.

b. Geometrisches Zeichnen. 3 Monate.

Mit dem Reißzeug Darstellung der geradlinigen geometrischen Flächen; Uebungen in genauen Raumeintheilungen der Netze für Blatt- und Blüthenbänder.

c. Combination von a und b. 3 Monate.

Ausführung von Blatt- und Blüthenbändern mit Verwendung primärer Farben. Ebenso mosaikartige Musterübungen im Verwaschen der Tuschflächen.

VIII. Stufe. 1 Jahr.

a. Freihandzeichnen.
b. Geometrisches Zeichnen.
c. Combination aus a und b.

a. Freihandzeichnen. 6 Monate.

Zeichnen nach dem Körpermodell: Umdrehungskörper.

Vorlagen: Gesichtstheile im Umriß und mit Schatten; Blumen mit Schatten; nach den Intentionen des Lehrers Landschaften.

b. Geometrisches Zeichnen. 3 Monate.

Kreisconstruktionen.

c. Combination von a und b. 3 Monate.

Mosaikartige Muster mit Anwendung der Kreisconstruktionen und Ausführung in Farben. Zusammenstellungen nach natürlichen Blüthen und Blättern.

IX. Stufe. 1 Jahr.

Hier wird der Lehrer den inzwischen entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen Rechnung tragen müssen.

Im Freihandzeichnen wendet der Verfasser das Zeichnen nach dem Modell auf Gefäße, leichte Gypsornamente, ja selbst leichte Köpfe bei vorzugsweise befähigten Schülerinnen an. Nach Vorlagen Köpfe, Blumen, Landschaften, Ornamente mit Schatten. Es ist ihm gelungen, Blumen nach Vorlagen farbig in Aquarellirmanier zeichnen zu lassen.

Im geometrischen Zeichnen giebt er, um wenigstens das Verständniß für solche Dinge zu vermitteln, einen Ueberblick über die Begriffe des Grund- und Aufrisses, Durchschnittes, der kartographischen Darstellung und in allgemeinen Zügen die Hauptanschauungen der Perspective, des Lampen-, Sonnen- und Tageslichtes, sowie der Spiegelung.

Es ist ja keine Frage, daß innerhalb des gegebenen Rahmens für einen Unterrichtsplan sehr viele Verschiedenheiten möglich sind. Wenn auch im Zeichnen ebenso, wie bei den andern Lehrfächern nur mit Rücksicht auf eine mittlere Begabung der Lehrplan sich aufbauen muß, so hat doch gerade hier der Lehrer sehr viel Mittel, dem hervorragenden Talent Rechnung zu tragen, ohne der Masse zu schaden. So ist der Plan gedacht und so bittet ihn der Verfasser aufzufassen.

VIII.

Gesang.

Von

L. Erk,
Königl. Musikdirektor und Lehrer am Seminar für Stadtschulen in Berlin.

Der Unterricht im Singen.

„Die Musica ist eine schöne, herrliche Gabe Gottes, und nahe der Theologie. Ich wollt mich meiner geringen Musica nicht um was großes verzeihen. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie macht feine geschickte Leute." — „Musica ist eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger machet. Wer diese Kunst kann, der ist guter Art, zu allem geschickt." —

Dr. Mart. Luther. (Tischreden. Eisleben 1566. Bl. 577 u. 578.)

I.

Wesen des Gesanges.

Unter Gesang verstehen wir den Ausdruck der Gefühle durch Töne in organischer Verbindung mit dem Worte. Gesangkunst ist die Vereinigung der Tonkunst mit der Dichtkunst.

Wie die Elemente der Sprache die Laute sind, so sind die der Musik die Töne. Aus Lauten entstehen Silben, Wörter, Sätze, Perioden; — aus Tönen, a. in ihrem Aufeinanderfolgen: Gänge, Sätze, Perioden, b. in ihrem gleichzeitigen Erklingen: Harmonien oder Accorde. Bei jeder Aufeinanderfolge von Lauten und Lautverbindungen sowohl, als von einzelnen oder zu Accorden vereinigten Tönen kann dreierlei in Betracht gezogen werden:

1) Höhe und Tiefe, das melodische Element; die Lehre hiervon heißt Melodik.
2) Länge und Kürze, das rhythmische Element; die Lehre hiervon heißt Rhythmik.
3) Stärke und Schwäche, das dynamische Element; die Lehre hiervon heißt Dynamik.

Das Verhalten der Töne zu einander in Hinsicht auf ihr gleichzeitiges Erklingen ist das harmonische Element; die Lehre davon heißt die Harmonik.

Der Gesang erscheint in mancherlei Gestalten. Allbekannt sind die Unterscheidungen des Choral- und Figural-, des Solo- und Chorgesanges. Der Sologesang ist ein- oder mehrstimmig, eben so der Chorgesang. Der Chor heißt gemischt, wenn weibliche oder Kinderstimmen (Knaben- und Mädchenstimmen) mit Männerstimmen vereinigt sind (Sopran, Alt, Tenor, Baß), er heißt weiblicher oder Kinderchor,

wenn er bloß aus weiblichen oder Kinderstimmen zusammengesetzt ist (erster Sopran, zweiter Sopran, Alt, auch wohl Contra-Alt); er heißt Männerchor, wenn er aus Männerstimmen besteht (erster, zweiter Tenor; erster, zweiter Baß).

Als eine Erscheinungsweise des Schönen ist der Gesang Offenbarung oder Darstellung des Gefühls. Das Schöne ist eben in dem Singenden, dem Subjekte, als Gefühl, und erscheint durch Dichterwort und Ton, das Objekt, für das Gefühl.

Mancherlei Kräfte sind es, welche bei der Thätigkeit des Gesanges in Wirksamkeit treten.

a. Der Singende hat es mit Worten zu thun. Er muß sie auffassen (wenn er sie nicht selbst dichtet, wovon hier abgesehen wird), behalten und reproducieren. Das Auffassen bezieht sich auf das Logische und auf das Poetische der Worte; es bethätigt den Verstand, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, die Phantasie, den Schönheitssinn. Das Reproducieren der Worte nimmt außer allem Vorigen die Stimme in Anspruch.

b. Der Singende hat es mit Tönen zu thun. Auch diese muß er auffassen (wenn er sie nicht erfindet, wovon hier ebenfalls abgesehen wird), behalten und reproducieren. Aufzufassen hat er sie einmal rein äußerlich in Hinsicht auf das Melodische, Rhythmische, Dynamische und Harmonische, zweitens in Ansehung des Innerlichen, ihres Sinnes, sofern sie nämlich das Schöne zur Erscheinung bringen. Ersteres geschieht mittelst des Tonvermögens, Letzteres mittelst der Phantasie und des Schönheitssinnes.

Das Tonvermögen begreift das Tongedächtnis und das Tonanschauungs- und Darstellungsvermögen in sich, welches letztere wieder in Bezug auf das Melodische und Harmonische — wo es dann gewöhnlich Gehör genannt wird — und in Bezug auf das Rhythmische, wo es dann Taktsinn heißt — sowie in Bezug auf das Dynamische gedacht werden kann. Soll die Tonauffassung zur deutlichen Tonanschauung, zum Tonbewußtsein führen, so setzt sie die Kenntnis des Tonsystems voraus, welches außer dem Tonvermögen den zählenden und rechnenden Verstand, sowie das Gedächtnis in Anspruch nimmt. Sollen Töne aufgefaßt werden, die durch schriftliche Zeichen (Noten oder Ziffern) dargestellt sind, so ist außer dem Tonvermögen auch Kenntnis des Tonzeichen-Systems erforderlich; abermals eine Sache des Verstandes und des Gedächtnisses. Zum Producieren der Töne ist dann wiederum die Stimme nöthig.

Der Gesang stellt Gefühle dar. Zuweilen sind es Gefühle aus einer Lebenslage, welche im eigentlichen Sinne nicht die des Singenden ist, vielleicht auch nie sein kann. Dies ist z. B. fast immer im Oratorium, in der Oper, so wie beim Vortragen von Balladen und Romanzen, sehr häufig beim Singen von Kriegs-, Soldaten-, Jagd- und anderen Liedern der Fall. Hier gewährt der Gesang Genuß, Kunstgenuß. Verschieden sind die Arten und Grade desselben; am höchsten steigert er sich, wenn die Reflexion ganz zurücktritt, wenn wir so in eine

fremde Gefühlslage versetzt werden, daß wir der unserigen völlig entrückt sind, wenn der Schmerz, die Lust, wenn jedes Gefühl, das in den Tönen wiederklingt, ganz zu unserm eigenen wird.*)

So ist dem Menschen im Gesange ein Quell der edelsten Freuden geöffnet**), ein Quell, der in nie versiegender Fülle fließt. Und Keinem ward es verwehrt, sich hier zu erquicken. Nicht ist der Kunstgenuß auf die Säle der Reichen und Vornehmen beschränkt; auch in der bescheidenen Schulstube, auch unter dem Dache des niedrigsten Mannes im Volke kann die Freude am Schönen wohnen, wenn man sie nur dort einzuführen weiß.

Ein ander Mal findet beim Gesange ein künstlerisches Sichversetzen nicht in eine fremde Lebenslage, wohl aber in eine uns anfänglich fremde Gemüthsstimmung statt, die wir durch das Singen zu unserer eigenen machen. So erheitert den Traurigen ein frohes Lied***); so stärkt den Verzagten ein Lied voll Muth; so sammelt sich der im lauten Treiben des äußern Lebens innerlich Gestörte und Zerstreute durch einen ernsten Gesang und richtet sein Gemüth auf Gott. In allen solchen Fällen handelt sich's also nicht um einen vorübergehenden Genuß, sondern um

---

*) Am leichtesten tritt das bei Kindern ein, wie sie denn überhaupt poetischer sind als Erwachsene. Jean Paul sagt: „Musik sollte man lieber, als die Poesie, die fröhliche Kunst heißen. Sie theilt Kindern nichts als Himmel aus, denn sie haben noch keinen verloren, und setzen noch keine Erinnerungen als Dämpfer auf die hellen Töne". (Levana. 2. Aufl. 1814. S. 196.)

**) . . . . „der Freuden frohste, Musik". . . . . .
Klopstock.

„Singen ist die beste Kunst und Uebung. Es hat nichts zu thun mit der Welt: ist nicht fürm Gericht, noch in Hadersachen. Sänger sind auch nicht sorgfältig, sondern sind fröhlich, und schlagen die Sorgen mit Singen aus und hinweg."
Luther. (Tischreden. Bl. 578.)

Hie kann nicht sein ein böser Muth,
wo da singen Gesellen gut;
hie bleibt kein Zorn, Zank, Haß noch Neid,
weichen muß alles Herzeleid;
Geiz, Sorg und was sonst hart anleit,
fährt hin mit aller Traurigkeit.
Luther. („Frau Musica". 1538.)

„So rafft von jeder eiteln Bürde,
wenn des Gesanges Ruf erschallt,
der Mensch sich auf zur Geisterwürde,
und tritt in heilige Gewalt;
den hohen Göttern ist er eigen,
ihm darf nichts Irdisches sich nah'n,
und jede andre Macht muß schweigen,
und kein Verhängnis fällt ihn an;
es schwinden jedes Kummers Falten,
so lang des Liedes Zauber walten."
Schiller. (Die Macht des Gesanges. 1795.)

„Muß doch ein harter Marmor in der bekannten Säule Memnonis erweichen, wenn der liebliche Strahl der Sonne sie beleuchtet; und sollte nicht das menschliche Herze beweget werden, wenn der mit dem geistlichen Strahl begleitete Ton auf dasselbe fällt?"
Daniel Vetter, Musicalische Kirch- und Hausergötzlichkeit. Th. I. (Leipzig. 1709.)

***) „Musica ist das beste Labsal einem betrübten Menschen, dadurch das Herze wieder zu Fried erquickt und erfrischt wird." Luther. (Tischreden. Bl. 577.)

eine oft sehr tiefe und dauernde Ergreifung des ganzen innern Menschen*).

Wieder in anderen Fällen bedarf es keiner Erregung, keiner Verstärkung der Empfindung; das Herz ist „von tausend Gefühlen voll", es strömt über im Gesange. Ein siegreiches Heer stimmt ein Tedeum an, — um die Gefallenen klagt der Trauerchor, — reicher Erntesegen öffnet die Lippen zu frohen Liedern, — dem in die Ferne ziehenden Freunde tönt wehmüthig der Abschiedsgruß, — die Christengemeinde ruft jauchzend dem Herrn ihr begeistertes Hosianna! entgegen, — ein „geängstigtes und zerschlagenes Herz" ruft „aus der Tiefe" im demüthigen Bußgesange. Der Gesang ist die Sprache des Gemüthes, und es liegt ein tiefes Bedürfnis in der Menschennatur, diese Sprache zu sprechen**). Das die Geschichte aller Zeiten und Völker, ganz besonders aber die Geschichte des Christenthums***).

Dies ist der Einfluß des Gesanges auf das Gefühlsleben. Es gibt eine „Macht des Gesanges"! †). Von den Schlachtgesängen der alten Deutschen bis auf die Vaterlandslieder der Gegenwart, von den Hymnen der ersten christlichen Kirche bis auf Luther's und seiner Zeitgenossen Choräle herab finden wir ihn daher im Dienste der höchsten und heiligsten Angelegenheiten unseres Geschlechts; nicht zu gedenken der Stellung, welche er in gleicher Hinsicht bei den Völkern des Alterthums einnahm. Besonders ist zu erwähnen, daß er durch Weckung und Belebung religiöser Gefühle auf den Willen wirkt und dadurch ein Mittel zur Veredlung der sittlichen Natur des Menschen wird. Nicht bloß dem Schönen dient der Gesang, er führt durch's Schöne zum Guten.††)

---

*) Augustinus sagt: Spiritus nostri habent proprios modos et motus in cantu. Ein gute Musica macht das Herz lind, frisch, heilig und lebendig.
Dr. Nic. Selneccer, Christl. Psalmen, Lieder u. Kirchengesänge. (Leipzig, 1587. A. III.)

„Die Gesänge haben die sonderbare Art und Eigenschaft, daß sie dem Menschen ein Ding tief einbilden und anmuthig machen."
M. Christophorus Friccius (Fricke), Music-Büchlein. (Lüneb. 1631. S. 79.)

Macrobius sagt: Omnis habitus animi cantibus gubernatur. Das ist: Das ganze Gemüth des Menschen wird durch Gesang regieret und geführet. (Das. S. 87.)

**) Musik ist die Sprache, die Unnennbares sagt, die da lebendig wird und unser Ohr mit süßem Schmeichelton umplaudert, wo der Verstand umsonst nach Worten hascht, wo das Herz, die innerste Seele, selbst in einer Zunge redet, die wir nicht verstehen, sondern allein fühlen müssen, wenn wir des heiligen Geistes voll werden wollen. Die Musik ist die Sprache des Herzens, die Sprache der Liebe und die Sprache Gottes, weil alle drei im höchsten Schmuck eines sind. Darum ist auch jede Melodie ein Gedanke und jeder Ton ein Wort." Jean Paul.

„Die Musik ist unter allen Künsten die rein menschlichste, die allgemeinste."
Ders. (Sämmtl. Werke. 1827. — XXVII, 88.)

***) „Als der christliche Glaube das Leben in Gefühlen erweckte und mit den höchsten Idealen des Daseins erfüllte, da konnte die Menschheit nur in Tönen die Mittel zureichender Aussprache finden, und es wurde eine neue Kunst als eine christliche gewonnen." Dr. Ferd. Hand. (Aesthetik der Tonkunst. 1837.)

†) Was kann man von Arndt, Körner, Schenkendorf u. A. sagen?
Heinrich des Löwen Wahlspruch war:
„Kampf ohne Sang
hat keinen Drang."

††) „Durch die Gewalt, die sie (die Tonkunst) über die Herzen Aller ausübt, hat sie den stärksten Einfluß auf den Charakter; sie stand daher bei allen gebildeten Völkern in größtem Ansehen, und die größten Männer der alten und neuern Zeit haben sie als eines der wirksamsten Mittel zur Erziehung und Beförderung besonders der religiösen Bildung empfohlen."
Conrad Kocher. (Die Tonkunst in der Kirche. Stuttgart, 1823. S. 46.)

II.

Wesen und Zweck, Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Gesangunterrichts.

Das Wesen des Gesangunterrichts ergibt sich aus dem Wesen des Gesanges. Wenn dieser das Schöne in Verbindung von Wort und Ton zur Erscheinung bringt, so hat jener das Wort, den Ton und die Verbindung beider zum Gegenstande. Er enthält also Uebungen:

1) a. Im Auffassen und Hervorbringen der Worte, Hören, Lesen, Verstehen, — Aussprache.

b. Im Auffassen und Hervorbringen der Töne, Melodik, Rhythmik, Dynamik, Harmonik, — Stimmübungen.

2) In der Verbindung der Töne mit den Worten, Vereinigung des Vorigen im eigentlichen Gesange, — Vortrag.

Die Uebungen am Worte hat der Gesangunterricht mit dem Sprachunterrichte gemein. Sie gewähren dem Schüler einen Reichthum von Bildern und Gedanken; sie bilden, wie schon angedeutet, den Verstand, das Gedächtnis, die Phantasie, den Schönheitssinn.

Die Uebungen am Tone gehören dem Gesangunterrichte eigenthümlich an. Sie gewähren ihm die Kenntnis des Tonwesens, als einer besondern, durch eine Fülle mannichfacher Erscheinungen ausgezeichneten Seite der Schöpfung, sie bilden das Tonvermögen, ohne dessen Entwickelung es keine harmonische Menschenbildung gibt; sie bilden, wie ebenfalls schon bemerkt, den Verstand, das Gedächtnis, den Schönheitssinn, die Stimme.

Die Uebungen im eigentlichen Gesange bewirken, um auch dies noch ein Mal anzuführen, in eigenthümlicher Weise die Bereicherung und Veredlung des Gefühlslebens und mittelbar die Richtung des Willens auf's Gute. Hierbei ist noch zu bemerken, daß der Schönheitssinn, sobald er in einer Richtung ausgebildet ist, sich, psychologischen Gesetzen gemäß, auch nach anderen Seiten hin leichter und freier entwickeln wird *), was wieder nicht ohne Einfluß auf den Sinn für das sittlich Schöne bleiben kann.

Das sind die Bildungsmomente, welche der Gesangunterricht in formaler, wie in materialer Hinsicht enthält. Er ist also in hohem Grade geeignet, das Kind zum Schönen, Guten und Wahren führen zu helfen; und daß solches wirklich durch ihn geschehe, darin besteht sein Zweck.

*) „Denn soll das Gute, das Schöne geltend gemacht werden, so müssen wir es wirklich sehen und empfinden; gelingt es nur, den Menschen dahin zu bringen, sei es, eine schöne That oder ein schönes Kunstwerk mit Ruhe zu betrachten, gelingt es gar, ihn zur stetigen Uebung des Schönen, sei es auch erst wider seinen Willen oder nur mit halbem Bewußtsein zu vermögen, so ist der Zweck erreicht. Denn darin eben ist es gut und schön, daß es, einmal in unsere Seele gelassen, nun rastlos mit göttlicher Kraft uns für sich gewinnt."

Prof. Dr. E. Fischer. (Rheinische Blätter, XV. 200.)

Hierauf aber beruht seine Wichtigkeit*) für die Volksschule, da diese selbst im Dienste des Schönen, Guten und Wahren steht. Ja er tritt mit Nothwendigkeit in die Reihe der übrigen Unterrichtszweige der Volksschule, weil er ihren Zweck in eigenthümlicher Weise, die durch Anderes nicht zu ersetzen ist, fördert**).

In dieser Ansicht vom Gesangunterrichte können wir durch die Erwägung einiger besonderen Wirkungen, die er als Schulgegenstand äußert, nur bestärkt werden. Er ist ein treffliches Mittel, die Aufmerksamkeit zu schärfen, die Schüler an streng geregeltes, durch's Wort, den Wink, den Blick bestimmtes Thun zu gewöhnen. So arbeitet er dem trägen, träumerischen Sichgehenlassen des Einen, wie dem übereilten, vorschnellen Wesen des Andern entgegen. Er hat, mit einem Worte, einen großen Werth in gymnastischer und disciplinarischer Hinsicht.

In den meisten anderen Lehrgegenständen steht der einzelne Schüler nur für sich und durch sich da, wenigstens ist die Gemeinsamkeit nicht nothwendig. Der Gesangunterricht schlingt ein enges, festes Band um eine ganze Klasse***), nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich.

Endlich sei noch bemerkt, daß in gutem Gesangunterrichte, indem derselbe den Sinn des Schülers für den Rhythmus, den Accent und die Melodie der Lautsprache öffnet, der Leseunterricht, den unsere Zeit immer mehr über das widrige Leiern mancher älteren Schulen zu erheben sucht, eine sehr wesentliche Unterstützung findet.

So wäre denn die Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Gesangunterrichts für die Volksschule dargethan. Hören wir zum Schlusse noch einige bedeutsame Stimmen hierüber:

„Musicam hab' ich allzeit lieb gehabt. — Wer die verachtet, wie denn alle Schwärmer thun, mit denen bin ich nicht zufrieden. Denn die Musica ist ein Gabe und Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. — Man muß Musicam von Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schul-

---

*) „Ich gebe nach der Theologie der Musica den nähesten Locum und höchste Ehre."
Mart. Luther. (Tischreden. Bl. 578.)

**) „Die Musik sollte durch ihren Rhythmus und Takt das Gemüth mit maßvoller Harmonie erfüllen. So hoch schätzten die Griechen die Musik und so vielfach übten sie dieselbe aus, daß der Ausdruck: ein musischer Mensch, bei ihnen dasselbe, wie bei uns ein gebildeter bedeutete. Die Erziehung war daher in diesem Elemente, welches die Gefaßtheit und offene Besonnenheit mit seelenvollem Zwang in das Innerste des Menschen zur schönen Gewohnheit einschmeicheln sollte, äußerst sorgfältig." Dr. Karl Rosenkranz. (Die Pädagogik als System. 1848.)

***) „Ein Chor Singender ist gleichsam schon eine Gesellschaft Brüder. Das Herz wird geöffnet, und sie fühlen im Strom des Gesanges sich Eine Seele und Ein Herz." Herder.

„Durch keine andre Kunst wird ihm (dem Kinde) sein geselliges Verhältnis zu seinen Mitschülern auf eine so wohlthätige Art zum Bewußtsein gebracht. Früh lernt es auf diesem Bildungswege als Individuum seine sinnlich-geistige Thatkraft, seine Kunstkraft, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit andern Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen. Bald wird ihm unter zweckmäßiger Leitung die Singstunde unter allen Lehrstunden die liebste. Es gewinnt auch den Lehrer lieb, der es einer so köstlichen Gabe theilhaft macht. Und so leitet an der Hand der Liebe der Lehrer es zu höherer Bildung hinan, er gibt ihm bei reifender Jugend die höhere Weihe der Tonkunst, er führt es durch den moralischen Gesang zur allgemeinen Menschenliebe, und endlich durch den religiösen zur wahren Gottesverehrung."
Hans Georg Nägeli. (Gesanglehre nach Pestalozzischen Grundsätzen. Zürich, 1810. S. IX.)

meister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Man soll auch junge Gesellen zum Predigamt (!) nicht verordnen, sie haben sich denn zuvor in der Schule wohl versucht und geübet."

Mart. Luther. (Tischreden. Bl. 577. 578.)

. . . „Auch daß ich nicht der Meinung bin, daß durchs Evangelion sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Abergeistlichen fürgeben: Sondern ich wollt alle Künste, sonderlich die Musica gerne sehen im Dienst des, der sie geben und geschaffen hat."

Luther. (In der Vorrede zu seinem Geistl. Gesangbüchlein. 1524.)

„Von Valentin Trotzendorf, einem frommen Schulmeister zu Goldberg in Schlesien († 1556) wird erzählet, daß, wie er sonst seine ihm anbefohlene Jugend zu allem Guten angewiesen, also insonderheit auch dieselbe mit allem Fleiß zur Music vermahnet hab, unter andern mit diesen Worten: „Lernet singen, liebe Söhn', lernet singen, auf daß, wann ihr in Himmel kommet, die heiligen Engelein Gottes euch zu ihrem Chor treten und mit singen lassen. Tunc erit vobis gloria: des werdet ihr denn sonderlichen Ruhm und Ehr haben." — Welches von ihm sehr wol geredt und gut gemeinet ist."

Joh. Staden. (In seiner Haus-Music. Th. IV. Nürnb. 1628.)

„Musik ist uns für Sinn und Seele, für Leben und Liebe, für Tugend und Gottseligkeit ein so kräftiges, so heilbringendes Bildungsmittel, daß wir es auf die Jugend nicht anders, als mit Gewissenhaftigkeit und Würde, mit Eifer und Beharrlichkeit angewandt wissen möchten. Durch kein andres menschliches Wissen und Können wird wohl das Kind von seiner sinnlichen und von seiner geistigen Seite so tief und lebhaft ergriffen, und so mannigfaltig beschäftigt; sein Gemüth erhält hier eine mit dem körperlichen Wachsthum fortlaufende, immer neue Nahrung und Stärkung."

H. G. Nägeli. (Gesanglehre 1810. S. IX.)

„Ohne uns in eine Untersuchung zu verlieren, was alles die Tonkunst im Menschen wirke, sehen wir sie als ein Gebiet, als einen Theil seines geistigen Lebens an, dem er ohne Beschränkung und Entbehrung nicht entsagen kann: die Musik ist eine von seinen geistigen Kräften, durch die er der Welt und seiner selbst, seines Lebens bewußt und froh und Herr wird."

A. B. Marx. (Die Kunst des Gesanges. 1826. S. 340.)

„Wenn auch die Jugend zu keiner bedeutenden Kunstfertigkeit möchte gelangen können, so verdient die Musik schon wegen ihres pädagogischen Werthes, wegen ihres bildenden Einflusses auf Geist und Herz unter den Lehrfächern des Volksschulunterrichts eine der ersten Stellen."

B. C. L. Natorp. (Briefwechsel. 1816. III, 142.)

„Der Gesang ist eine Gabe Gottes, das Herz des Menschen zu erfreuen. Und wer den Kindern den Mund öffnet, der öffnet ihnen auch das Verständnis und Gemüth." F. A. Krummacher. (1810.)

III.

Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze auf den Gesangunterricht.

A. Zwei Curse. Ihre Stellung zu einander.

Der Gesangunterricht soll formal und material bilden. Dieser Doppelzweck macht nöthig:

1) eine Reihe von Elementarübungen, einen Elementar-Cursus;
2) das Einüben von wirklichen Liedern und anderen Gesängen, einen Lieder-Cursus.

Der Elementar-Cursus soll den Schüler zur Bewußtwerdung und Selbstthätigkeit führen, der Lieder-Cursus ihn zur Gemüthlichkeit erziehen. Daraus lassen sich für jeden von ihnen gewisse Grundgesetze ableiten, von denen hier folgende Platz finden mögen:

Der Elementar-Cursus soll

1) durch die ganze Schulzeit gehen,
2) sich auf alle Tonelemente erstrecken,
3) lückenlos fortschreiten.

Der Lieder-Cursus soll

1) ebenfalls durch die ganze Schulzeit gehen,
2) sich auf das gesammte Leben des Kindes in und außer der Schule erstrecken,
3) ausschließlich nur Inhaltvolles und Schönes aufnehmen.

In einem der folgenden Abschnitte kehren wir zu diesen Sätzen zurück und fügen Anderes bei.

Jetzt beschäftige uns zunächst die Frage, in welches Verhältnis die Schule die beiden Curse zu setzen habe.

Soll der Elementar-Cursus dem Lieder-Cursus vorausgeschickt werden? Dann würden die Kinder während einer gewissen Zeit nur Vorübungen ohne Lieder haben, und zwar eine lange Zeit hindurch, da der Elementar-Cursus, soll er seinem zweiten und dritten Grundgesetze entsprechen, in Wochen und Monaten nicht beendigt werden kann. Das darf nicht sein; es steht mit dem ersten Grundgesetze des Lieder-Cursus im Widerspruch. Auf ein gleiches Resultat führt auch unmittelbar die Erwägung des ersten Grundgesetzes des Elementar-Cursus.

Nahe liegt nun der Gedanke einer Verbindung der beiden Curse. Es scheint das Angemessenste, von Stufe zu Stufe das im Elementar-Cursus Erreichte in Liedern zur Anwendung zu bringen. Allein das ist abermals unverträglich mit den Grundgesetzen des einen und des andern Cursus. Es zeigt sich nämlich die Unmöglichkeit, für alle Stufen des lange bei den Elementen verharrenden, nur langsam, weil lückenlos, von Stufe zu Stufe aufsteigenden Elementar-Cursus so viele Lieder von unbezweifelter Schönheit zu finden, daß auch das Leben des Kindes nach allen Seiten hin bedacht werden kann.

So bleibt denn weiter nichts übrig, als zu trennen, was nicht verbunden sein kann, und also den Lieder-Cursus **neben** dem Elementar-Cursus selbständig hinzuführen. — Zu Weihnachten müssen wir anstimmen können: „Ehre sei Gott in der Höhe!" und zu des Königs Geburtstag: „Den König segne, Gott!", ohne fragen zu dürfen, ob in einem oder dem andern Gesange etwa eine Fortschreitung oder eine Takt-

eintheilung vorkomme, welche noch nicht geübt sei. Kommt's nicht dahin, so werden wir nie die Früchte reifen sehen, welche man sich seit Nägeli's oder Natorp's erstem Auftreten vom Gesangunterrichte versprochen hat.

Aber, so hört man fragen, wie lernen die Kinder die Lieder? Antwort: Immer so, wie es der Entwickelungsgrad ihres Tonvermögens eben gestattet. Wer nichts weiter kann, als nach dem Gehör singen, thut solches; wer mehr kann, thut mehr, sei es nun, daß er sich bloß im Allgemeinen an den durch die Noten gegebenen Umriß des zu Singenden hält, oder daß er bewußtvoll und sicher nach schriftlichen Zeichen singt. Wir nehmen Alles, was im Elementar-Cursus gewonnen ist, für den Lieder-Cursus in Anspruch, nur daß wir diesen in Betreff der Wahl der Lieder nicht von jenem abhängig machen. Wir geben also den Schülern zeitig die Noten, mit kurzer, allgemeiner Erklärung. Nun macht sich jeder so viel daraus, als er kann. Das ist die alte und neue Praxis fast aller kleineren und größeren Chorgesanganstalten.

Aber, so fragt man weiter, ist da nicht viel Mechanismus? Geben wir nicht auf diese Weise das bewußtvolle Singen großentheils auf? — Hierauf ist dies zu erwiedern:

Wie man sich die Aufgabe, welche das Kind in Hinsicht auf bewußtvolles Singen zu lösen habe, häufig denkt, so ist es die, einen Choral, ein einfaches Lied ohne Hülfe des Lehrers vom Blatte zu singen. Weißt du auch, was dazu gehört? Das ist eine Aufgabe, welche erstlich viele Menschen nie lösen lernen, weil es dem lieben Gott nicht gefallen hat, ihnen das erforderliche Maß von Tonanschauungskraft zu geben*),

---

*) „Ich habe diese Erfahrung an mehr denn tausend Schülern der verschiedensten Alters- und Bildungsstufen gemacht.

Tongedächtnis — überall;
Ein gewisser Tontastsinn, ohne klare Tonanschauung — sehr häufig;
Tonbewußtsein und Tonsicherheit — ziemlich selten."

E. Hentschel.

Bestätigt (nach Hentschel's Meinung) werden diese Beobachtungen durch folgende Stelle aus der in den „Rheinischen Blättern" (X. 295.) enthaltenen Abhandlung über Gesangunterricht von Carl Karow: „Zum Gesange wie zur Musik überhaupt wird nun einmal eine gewisse Anlage erfordert, und wem diese fehlt, der lernt, trotz aller Anstrengung, nicht singen. Man kann annehmen, daß die Singklassen in den Schulen im Durchschnitt folgendes Verhältnis liefern: unter achtzig Kindern werden zehn gewiß recht tüchtige und brauchbare Sänger; zwanzig andere sind zwar nicht ausgezeichnet, aber doch brauchbar; fünfundzwanzig andere kommen mit, sind aber allein nicht zu brauchen, weil sie ihre Tüchtigkeit nur durch die Geschicklichkeit der Uebrigen haben und darauf stützen; zwanzig andere kümmern sich weiter gar nicht um die Noten, sondern singen nur nach dem Gehör mit; und fünf endlich sind zu dem Gesange unbrauchbar, weil es ihnen an Gehör oder Stimme, oder an beiden fehlt." —

Wenn ich hier die Erfahrung und Beobachtung zweier bewährter Gesangmeister als Norm beibehielt, so kann ich gleichwohl, gestützt auf langjährige eigene Erfahrung und Beobachtung, nicht unterlassen zu bemerken: daß mir das von Beiden der Schuljugend zuertheilte Maß von Gesangsanlage etwas unte schätzt vorkommt. Daß in vielen unserer Volks- und höheren Schulen die Jugend nicht zu einem ersprießlichen und möglichst selbständigen Singen gelangt, liegt klar zu Tage; aber die Gründe dieses Uebelstandes sind weniger in den nicht ausreichenden Anlagen zum Gesange, als vielmehr in ganz anderen, meist recht leidigen Ursachen und Verhältnissen, über welche später ein Naheres, zu suchen. Vorläufig möge eine dahin einschlagende, aus Fr W. Lindner's Handbuch: „Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst" (Leipzig 1840, S. 270) entlehnte Bemerkung hier eine Stelle finden:

„Was die Anlage zur Musik betrifft, die man gewöhnlich nicht jedem Menschen zugesteht und daher an einer allgemeinen Volksbildung für Musik und

eine Aufgabe, welche zweitens auch reicher begabte Schüler vor dem eilften, zwölften Jahre selten lösen lernen, ob auch der Unterricht früh

---

namentlich für Gesang zweifelt, so lehrt die tägliche Erfahrung, daß alle Menschen, wenig seltene Ausnahmen abgerechnet, Anlage zur Musik haben; ein Volk mehr als das andere .... Die meisten Menschen haben sogar mehr Anlage, als man von ihnen, als sie selbst von sich anzunehmen pflegen. Nichts ist häufiger, als daß diese Anlage durch eine schwankende Vorstellung von ihr verkannt, oder durch Trägheit und Fahrlässigkeit vernachlässigt, oder durch falsche Behandlung irre geleitet oder gar unterdrückt wird. Die höchst seltenen Ausnahmen zeigen sich gewöhnlich durch eine vollkommene Gleichgültigkeit gegen die Musik, selbst gegen ihren sinnlichen Reiz, oft durch einen entschiedenen, sich körperlich fühlbar machenden Widerwillen. Es ist zwar die Entscheidung, wie weit die Anlage eines bestimmten Menschen reicht, was man von ihrer Ausbildung zu hoffen hat, wie viel vom Menschenleben und seiner Bestimmung man ihr anvertrauen darf, sehr schwer. . . . Bei der Prüfung und Entwickelung der Anlage kann man sicher zu Werke gehen, wenn man annimmt, daß die Anlage eines Jeden so weit reicht und so weit der Ausbildung werth ist, als die Lust an der Sache reicht. Denn innere Lust zur Sache, nicht das zufällige Gefallen daran; nicht die Modesucht, die Musik zu lernen, weil sich so viele damit beschäftigen, darf für die Aufnahme der Musik in den Kreis unsrer Bildungsmittel und unsrer Beschäftigung entscheiden. Alle diese Gelüste verlassen uns meist, ehe ihr Ziel, oder gleich nachdem es erreicht ist, und bringen selten auch nur den gehofften Lohn, nie die wahre Freude an der Kunst. Daher sehen wir so viele nach dem Aufhören des Unterrichtes, oder bei dem Eintritte in bürgerliche und amtliche Verhältnisse, in eigene Häuslichkeit von aller Beschäftigung mit der Kunst scheiden."

Derselben Ansicht ist auch A. B. Marx, wenn er sich in seinem Werk: „Die Kunst des Gesanges." (Berlin, 1826. S. 443.) folgendermaßen ausspricht:

„Ein gänzlicher Mangel an Musiksinn scheint zu den höchst seltenen Fällen zu gehören und weit öfter ist die Berufung auf Mangel an Anlage nur eine Beschönigung der Trägheit oder der unzweckmäßigen Anleitung. Hierhin scheint uns besonders die Klage der Lehrer zu gehören, daß es dem Schüler an Taktgefühl mangele. Taktgefühl ist nichts anderes, als der Sinn für Ordnung, die Fähigkeit, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche zu unterscheiden und gleiche Länge und Stärke zu erkennen. Und diese scheint keinem vernünftigen Wesen versagt zu sein. Wir sehen ja auch, daß die unbegabtesten und rohesten Menschen in den militärischen Uebungen zu den genauesten taktgemäßen Bewegungen und Handgriffen gewöhnt werden. Wenn der Lehrer sich nicht auf ein todtes Vorrechnen und Vorzählen des Taktes beschränkt, sondern dem Schüler die Darstellung des Maßes auf mannigfachere Weise verlebendigt und im Lernenden Vorstellungen aufzufinden weiß, an die sich jene knüpfen, so wird diese Klage höchst selten werden. — Es gibt nur zwei sichere Zeichen der Unfähigkeit zur Musik: gänzlicher Mangel an Tonsinn — an der Fähigkeit, den Unterschied der Höhe und Tiefe aufzufassen; und gänzliche Unlust am Musikhören. Unter Tausenden, die der Verf. beobachtet, hat er nur Einen gefunden, der durchaus unfähig war, irgend ein Tonverhältnis nur einigermaßen bestimmt anzugeben, obwohl er den Rhythmus zahlreicher ihm bekannter Gesänge wohl festhielt — und nur Einen, dem das Musikhören wirklich ängstigend und peinigend wurde. — — Wer gewissenhaft dem Hauptzwecke der Musikbildung: das musikalische Vermögen im Menschen zu erhöhen, allein nachgeht; . . . . . wer sich gern begnügt, das zu hegen, was Natur verliehen und gestattet — wie viel oder wenig es sei: dem dürfen wir hierauf ohne weiteres antworten:

daß Musikanlage bei allen Menschen, wo nicht das Gegentheil erhellt, vorauszusetzen ist. Sie offenbart sich aber auch dem Beobachtenden von der frühsten Jugend, und vielleicht in dieser Zeit der Unbefangenheit am unzweideutigsten. . . . . . Der Lehrer muß die Fähigkeit und die Lust haben, die Anlagen und Neigungen seines Schülers aufzusuchen und alles, was er ihm lehren will, an diese zu knüpfen und lebendig zu machen. Ein Lehrer, der nicht die Anlagen des Schülers zu gebrauchen und zu kräftigen, seine Lust und Neigung zu beobachten, zu nähren und zu benutzen weiß, ist, selbst bei der größten eignen Kenntnis und Geschicklichkeit, unbrauchbar. Jede Anlage ist von Natur beschränkt und einseitig, und gleichwohl ist sie der Punkt, von dem aus allein vorgeschritten werden kann. Wer diesen Punkt nicht aufzufinden und alles Uebrige an ihn zu knüpfen, von ihm gleichsam herzuleiten weiß, der entzieht dem Schüler und sich die fruchtbare, die unentbehrliche Wirkung der Naturanlage."

begonnen und mit Sorgfalt und Geschick fortgeführt sei; — eine Aufgabe, welche nur ganz besonders mit Tonkraft ausgestattete Kinder, denen sich gewöhnlich in sehr kurzer Zeit die Tonwelt wie mit einem Zauberschlage zu öffnen pflegt, ohne Weiteres zu lösen vermögen. —

Verkenne diese Aufgabe nicht, wenn du hörst, oder wohl selbst zu finden glaubst, daß hier und da in einer Schule die Kinder nach kurzer Vorbereitung von Noten oder Ziffern singen. Immer wirst du bei näherer Prüfung finden, daß von folgenden Fällen einer oder mehrere stattfinden: Entweder bestehen die Gesänge nur aus kleinen, kaum den engen Kreis von 1, 3, 5, 8 überschreitenden, melodisch und rhythmisch nur schwach ausgebildeten Sätzchen, wie etwa:

1 3 | 5 3 4 6 | 6 5 8 5 | 8 6 5 4 | 3 1 ||
Thal und Flu=ren seh' ich blühen, wenn des Winters Stürme fliehen.

oder die Schüler tasten nur, d. h. sie folgen bloß einem gewissen Gefühle des Zusammenhangs der Töne, während der Lehrer in seines Herzens Freude meint, sie schauen; — oder es bilden einige talentvolle Kinder die Vorsänger, und die übrigen singen bewußtlos nach. —

Uebrigens, was heißt denn mechanisch? Wo geht es an, wo hört es auf? A singt ein Lied bloß nach dem Gehör, während B es nach Noten, und zwar tastend, lernt; A lernt's, wie du sagst, mechanisch, B steht höher, lernt's aber auch mechanisch. Nun kommt C, der schaut die Intervalle an, singt ohne zu tasten sicher nach Noten; aber er kennt die Accorde nicht, welche der Melodie zu Grunde liegen, — auch er singt mechanisch. Kommt hierauf D, singt's ohne zu tasten, kennt auch die Accorde, weiß aber nichts von den Gesetzen ihrer Verbindung, — treibt's auch mechanisch. Endlich erscheint E, vermag und weiß dies Alles, hat aber keine Ahnung von den mathematischen Grundlagen des Tonwesens, — ist auch ein Mechanicus. — — — Nun denn! Lieder will und soll und muß das Kind zu allen Zeiten lernen, und zwar frische, kräftige, lebensvolle Lieder; was schadet's denn, wenn es nur nachsingt, da es noch nicht tasten kann, und wenn es nur tastet, da es noch nicht zu schauen vermag? Jede Anlage unseres Wesens ist von Gott, die niedere wie die höhere; so pflege denn und gebrauche jede zu ihrer Zeit und schaffe etwas Gutes damit!

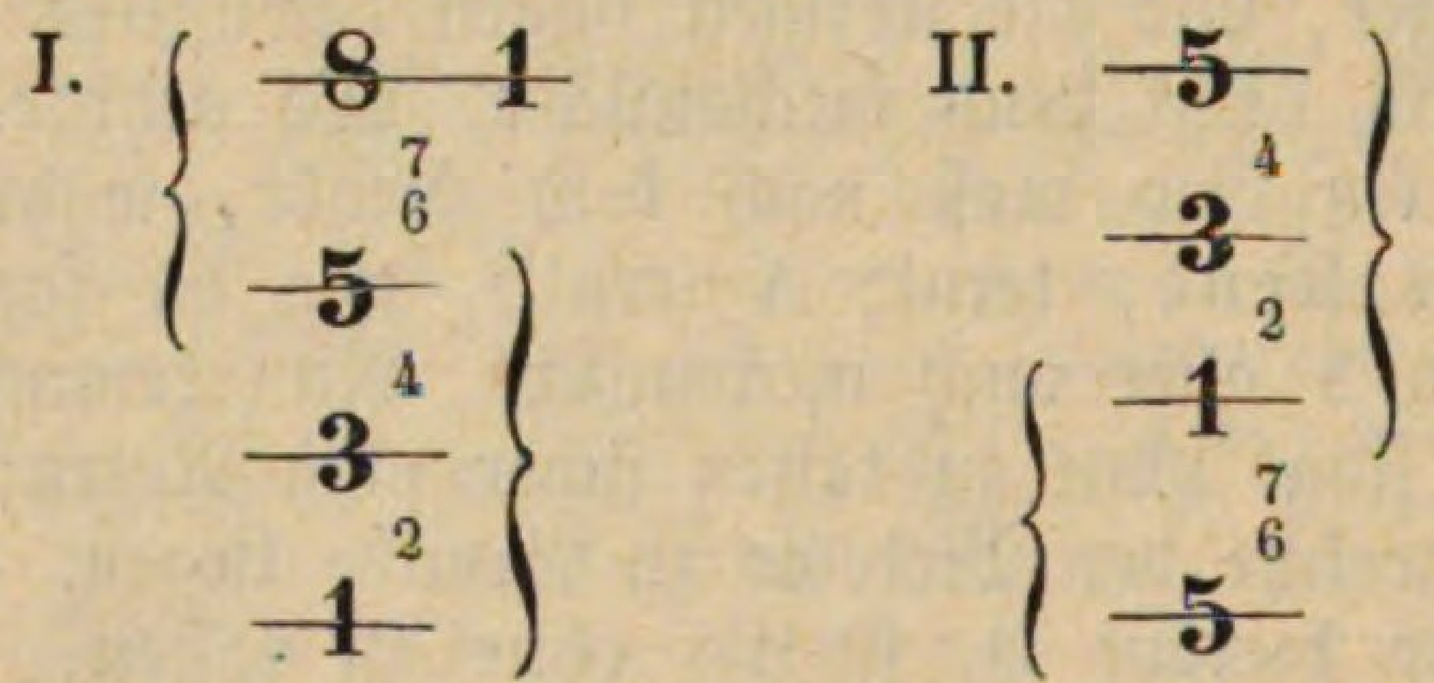
B. Weiteres über Inhalt und Behandlung der beiden Curse.

1. Allgemeines.

a. In Betreff der Tonzeichen.

1. Nach der Auffassung und Bestimmung neuerer bewährter Pädagogen soll der Gesangunterricht mit dem Eintritte des Kindes in die Schule beginnen. Während der beiden ersten Schuljahre, vom 6. bis zum vollendeten 8. Lebensjahre des Kindes, besteht der Unterricht bloß in sogenanntem „Gehörsingen" (Singen nach dem Gehör, ohne den Gebrauch der Noten). Erst für den späteren Gesangunterricht, vom 9. bis zum 14. oder 15. Lebensjahre, tritt der Gebrauch der Noten ein. Da es sich jedoch schon beim „Gehörsingen", zum Zweck des schnelleren Fort-

schritts im Singen, als nützlich erwiesen, wenn wenigstens ein *linder* Ersatz für die noch fehlende Note — die *Tonziffer* eintritt, so möge deren Anwendung der Beachtung des Lehrers bestens empfohlen sein. Der Schüler lernt dann schon frühzeitig, sein Auge an einem ihm bereits bekannten, nur zu anderm Zwecke verwendeten Zeichen üben und schärfen, was für die später auftretende Notenbezeichnung nur von Vortheil sein kann. Das Nähere über diese für den Gesangunterricht auf der Unterstufe von mir zurechtgelegte Art von Ziffernbezeichnung ist nachzusehen in dem von L. Erk und Frz. Petreins herausgegebenen „Neuen Choralmelodienbuch.“ H. I. (Berlin 1873. Bei A. Enslin). — An beifolgenden Figuren, in welchen die Ziffern in anderer, als der gewöhnlichen Weise — anstatt in horizontaler, in *vertikaler* Richtung aufgeschichtet stehen, wodurch sie sich der Stellung der Noten in Liniensystem nähern, zeigt der Lehrer vermittelst des Violinbogens den Schülern die zu singenden Töne. Da hiernach nur der *melodische* Gehalt der Töne, nicht aber deren rhythmisches oder dynamisches Element ausgedrückt ist, so hat sich der Lehrer über Letzteres durch Worte mit seinen Schülern zu verständigen.

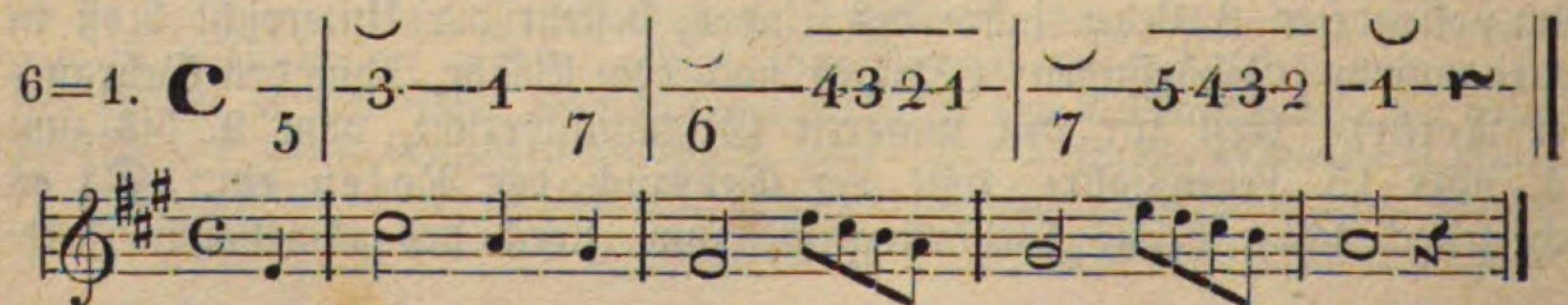


Figur I dient für die Tonarten C-, D-, Es-, E- und B-dur im *authentischen* — und Figur II für F-, G-, As- und A-dur im *plagalischen* Umfange.

Daß wir demnach für die Mittel- und Oberklasse die Noten in den Unterricht einführen, ist *Nothwendigkeit*, in *formaler*, wie in *materialer* Beziehung. Wie wenig auch ein Schüler im Singen nach Tonzeichen zu leisten vermöge: immer wird seine Thätigkeit beim Einüben von Gesängen nach solchen Zeichen eine *freiere* sein, als wenn er auf bloßes Nachsingen des Vorgespielten oder Vorgesungenen beschränkt wäre. Daß aber die Noten unter allen Umständen auch zur wesentlichen *Erleichterung* jeder Einübung und Wiederholung dienen, ist bei der überwiegenden Mehrzahl von Gesanglehrern durch die Erfahrung festgestellt. Wenn Andere aus ihrer Erfahrung das Gegentheil behaupten, vielleicht gar die Tonzeichen als ein *Hemmnis* verwerfen, so liefern sie dadurch bloß den Beweis, daß sie, so begeistert sie immerhin für das Gesangwesen sein mögen, die Tonzeichen nicht zu gebrauchen verstehen.

Wir unterscheiden also im Gesangunterrichte zwei Hauptstufen: die *Gehörstufe* und die *Notenstufe*.

2. Der Unterricht soll *anschaulich* sein. Das anschaulichste und demnach unbedingt vorzuziehende Tonzeichen ist die *Note*. Man vergleiche:



Sehr fähige Schüler, wie sich in jeder Schule dann und wann einige zu finden pflegen, singen, allen Erfahrungen zufolge, mit gleicher Leichtigkeit nach Noten wie nach Ziffern. Ganz anders ist es aber bei allen Uebrigen: die haben, was auch dagegen gesagt werden mag, an den Noten viel mehr als an den Ziffern, sobald es sich nicht um das Einüben melodisch und rhythmisch bedeutungsleerer Sätzchen, sondern wirklicher, eine Mannigfaltigkeit von Intervallen und Rhythmen darbietender Lieder handelt. Bei den meisten Kindern bildet sich nämlich die Tonanschauung entweder nur ganz allmählich so weit aus, daß sie ein Lied mit vollem Bewußtsein zu singen vermögen, oder es erfolgt ein solcher Grad von Ausbildung auch gar nicht. Sie sind also bis gegen das vierzehnte Jahr hin, wenn nicht immer, auf jene Art des Singens nach schriftlichen Zeichen verwiesen, wo man sich zwar im Allgemeinen nach der Gestalt und der Stellung der Noten richtet, das Einzelne jedoch mehr nach einem gewissen Gefühle, wie das Folgende zum Vorhergehenden passe, als vermöge eines deutlichen Erkennens, hervorbringt, also auch durch Tasten. So lange nun ein solcher Schüler einmal nicht im Stande ist, jeden einzelnen Ton einer schriftlich bezeichneten Melodie sich selbstkräftig so zu vergegenwärtigen, wie derselbe nothwendigerweise klingen muß, so hat er an den Ziffern nur wenig und verliert sich in ein ganz unbestimmtes Rathen. Die Notenschrift dagegen bietet ihm immer noch eine Stütze: sie malt ihm die Tonverhältnisse; er darf nur die Augen aufthun, um sogleich wenigstens den Hauptumriß einer Melodie zu erkennen. Und welche Hülfe gewährt solche Veranschaulichung einer Melodie für das Behalten derselben! Wie das Auge die Notengruppen auffaßt, so knüpft das Tongedächtnis die Vorstellung der Töne daran, und es bedarf oft nur eines Blickes auf diese Notengruppen, um ganze Weisen, die dem Gedächtnis entschwunden waren, wieder in demselben hervorzurufen. Die Ziffern dagegen gewähren diese Hülfe nicht. Eine Zifferreihe sieht so aus wie die andere, und der Schüler muß aus einer solchen, sie wiederholentlich von Ziffer zu Ziffer durchbuchstabierend, sich mühsam jeden Ton einzeln herausklauben, bevor er weiß, was sie ihm sagen will. Also: keine Ziffern!

3. Die Noten sind nach dem Violinschlüssel, nicht nach dem Discantschlüssel ($\bar{c}$-Schlüssel der 1. Linie), der aus den meisten Liedersammlungen für Volksschulen fast ganz verschwunden ist, zu lehren. Für Tenorstimmen genügt der Violinschlüssel — oder auch, wie es in einfachen Partiturdrucken Brauch ist, der Baßschlüssel; und für Baßstimmen der Baßschlüssel. So fordert es sowohl die Einfachheit in der Bezeichnung, wie auch der Fortschritt in der Cultur: alle übrigen Schlüssel sind Sache des Künstlers, nicht des Laien.

b. In Betreff des Singens selbst.

Jede Leistung der Kinder soll möglichst vollkommen sein, oder wenn sie es ursprünglich nicht ist, sofort dazu erhoben werden. Das Fehlerhafte bildet weder formal noch material, ja in ersterer Hinsicht **verbildet** es nothwendig. Eine zu tief gesungene Terz zieht leicht viele andere nach sich; das Ueberspringen einer Pause bringt den Takt bei jeder andern Pause in Gefahr, u. s. w.

Unbedingt ist auf allen Stufen zu fordern: Reinheit der Intonation, Richtigkeit der rhythmischen Darstellung, Beobachtung der dynamischen Zeichen, Deutlichkeit der Aussprache. Das Uebrige bleibt freilich relativ.

Die geforderte Vollkommenheit in den Leistungen der Kinder beruht aber wesentlich auf drei Stücken:

Erstlich muß die zu lösende Aufgabe stets der Bildungsstufe der Kinder angemessen, der ganze Unterricht muß lückenlos sein. Ein allbekannter, und doch gerade beim Gesangunterrichte so oft ohne Beachtung bleibender Grundsatz. — Immer noch wird in manchen Schulen viel zu Schweres zur Einübung gewählt; eine jammervolle Entstellung solcher Tonwerke, die vielleicht zu den edelsten ihrer Gattung gehören, ist die unausbleibliche Folge davon. Woher rühren aber solche Mißgriffe? Manchmal ist Eitelkeit die Ursache, öfter jedoch musikalische Unkenntnis, und zwar nicht immer eine unverschuldete.

Zweitens muß es der Lehrer verstehen, in jedem einzelnen Falle die rechte Anleitung und Hülfe zu geben, damit das Falsche vermieden oder doch sogleich beseitigt werde. Keine Aufgabenreihe an sich vermag den Schüler zu bilden, wenn sie ohne die belehrende Zuthat des Lehrers bleibt. Eine ganze Classe nimmt vielleicht ein Intervall zu tief, und alle Aufforderungen, „höher zu singen", sind fruchtlos, so sehr die Schüler sich auch anstrengen, denn sie schauen das Intervall nicht an. Da muß ich helfen, indem ich das Richtige vorsinge oder vorspiele.

Ist aber die Möglichkeit des Richtigen für den Schüler gegeben, so muß der Lehrer auch drittens mit ernster Beharrlichkeit, mit unbeugsamer Strenge darauf dringen, daß die Aufgabe fehlerfrei gelöst werde. Dadurch gewöhnt sich der Lernende an das Richtige, dasselbe wird ihm zur musikalischen und moralischen Nothwendigkeit. Also noch einmal: Nie das Falsche dulden! Darauf kommt Alles hinaus. Ein verlorner Mann ist, der vier Jahre lang unrein singen läßt, meinend, im fünften werde es schon besser werden, denn durch Straucheln lerne man gehen. Das Sprichwort hat, wie viele andere, den Schalk im Nacken, und wer's nicht besser anzuwenden weiß, den macht's zu Schanden. Denn: nicht durch Straucheln lernt man gehen, sondern durch — Gehen.

Als wesentliche Unterstützungsmittel für die Richtigkeit des Gesanges seien sogleich noch folgende angeführt:

1. Man lasse überall, wenn nicht ausdrücklich das Gegentheil vorgeschrieben ist, mit voller Stimme singen. Es ist ein großer Fehler, wenn die Kinder nicht mit dem Tone herausgehen. Ein zimpferlicher, lispelnder, kraftloser Gesang wird nie rein. — Laut singen ist ja übrigens nicht schreien. Laßt den Schüler die Töne gehörig halten, so kann er nicht schreien.

2. Es werde viel mit Begleitung eines Instrumentes geübt. Glücklicher Lehrer, dessen Schulknaben allsonntäglich in der Kirche erscheinen und dort, um die Orgel geschaart, die Choräle mit Fleiß und Ausdauer singen! Das ersetzt drei Stimmübungsstunden wöchentlich. — Im Allgemeinen merke man in Bezug auf Elementar-Gesangübung:

Kein Instrument. Sehr übel.

Geige. Anerkannt bestes Instrument für den Gesangunterricht in Volksschulen, unentbehrlich für den Unterricht auf der Unterstufe.

Pianoforte. Sehr dienlich bei Einübung mehrstimmiger Gesänge.

Harmonium — oder kleine Schulorgel. Für die Begleitung einstimmiger Choräle und mehrstimmiger kirchlicher Figuralgesänge wohl geeignet.

Nach Umständen bald das eine, bald das andere Instrument. Am allerbesten.

Die Uebelstände, welche der Nichtgebrauch eines Instrumentes herbeiführt, sind so schreiend, daß ein Jeder sie sogleich selbst auffinden muß. Was die genannten Instrumente betrifft, so sind Pianoforte und Orgel zur Begleitung mehrstimmiger Gesänge passender als die Geige; bei Treffübungen aber und beim Einüben einzelner Stimmen verdient die letztere den Vorzug.*) Denn 1) kann man sie so spielen, daß man alle Kinder im Auge hat, was bei Tasteninstrumenten in gewöhnlichen Schulstuben nur selten der Fall ist; 2) kann man damit umhergehen; 3) bringt der Geigenton, scharf und einschneidend wie er ist, weit mehr durch, als der Ton des Pianoforte oder der Schulorgel; 4) hat man auf der Geige alle Modificationen des Tones in seiner Gewalt, u. s. w.

Uebrigens mißverstehe man mich nicht. Das Singen mit Begleitung ist nicht Ziel, sondern Weg zum Ziele. Seine eigentliche, wahre und schönste Aufgabe löſ't ein Chor nur dann, wenn er ohne Begleitung — a capella — rein und sicher singt. Dem ist auch in jeder Dorfschule nachzustreben.

3. Was das taktgemäße Singen betrifft, so muß der Takt ohne Ausnahme entweder vom Lehrer oder von den Kindern oder von beiden zugleich angegeben werden. Dies geschieht von Seiten des Lehrers bald durch taktgemäßes, lautes Zählen, bald durch Bewegungen mit dem Violinbogen (einem Stäbchen 2c.), auf welche jeder Einzelne ununterbrochen genau zu achten hat; von Seiten der Kinder bald so, daß Einige laut zählen, während Andere singen, bald so, daß Alle taktieren. Letzteres geschieht nicht mittelst der bekannten Bewegungen des Capellmeisters: ab, auf; ab, links, auf 2c., sondern durch lauter Niederschläge entweder auf den Tisch oder in die linke Hand, weil solches viel leichter, natürlicher und nützlicher ist.

4. Wenn die Orthographie das erste Schulmeisterkreuz ist, so dürfte die Aussprache beim Singen auf den Rang des zweiten

---

*) „Ich behaupte, daß man das Singen nicht lehren kann, ohne eine Geige in der Hand. Alle Singschule ohne diese taugt nichts. Alle Schüler singen falsch. Das Falschsingen ist Natur, Reinsingen ist Kunst, die man nur nach den scheidenden, gezogenen Tönen der Geige kennen kann. Blas- oder Tasteninstrumente taugen nicht hierzu. Reinsingen ist ein Maximum, zu welchem nur der Geigenton hinstrebt. Wenn ich höre, wie man das Singen lehrt, so wundere ich mich nicht, daß alle Welt falsch singt."

F. L. B. (Bürlen) in der Leipziger allgem. musikalischen Zeitung. 1827.

„Wer den Gesang — er mag ein noch so guter Schullehrer, ein noch so guter Sänger sein — ohne Instrument ertheilt, muß nicht nur sich und seine Schüler oft plagen, wo das Instrument die Sache erleichtern würde, sondern er schreitet überhaupt im Curs langsamer fort, und kommt früher oder später zu Singaufgaben, die er, ohne Instrument, nie recht ins Reine zu bringen vermag."

H. G. Nägeli (Gesanglehre S. 210).

Anspruch haben. Hier hilft nichts, als daß bei Allem, was in der Schule gesprochen und gesungen wird, der Lehrer eine eiserne Strenge gegen die Kinder — doch nein, zuerst gegen sich selber, und dann noch einmal gegen sich selber, und hernach gegen die Kinder übe.

---

2. Besonderes.

a. Der Elementar-Cursus.

Der Elementar-Cursus begreift in sich:

aa. Uebungen im Auffassen melodischer, rhythmischer, dynamischer und harmonischer Tonverhältnisse, also Gehörübungen, welche, wenn der Lernende das Gehörte in schriftlichen Zeichen darstellt, in das Notieren übergehen.

bb. Uebungen im Singen selbst, und zwar ebenfalls im Ausführen melodischer, rhythmischer, dynamischer und harmonischer Tongestalten. Von den dynamischen Uebungen zweigen sich bei genauer Unterscheidung die eigentlichen Stimmübungen im engeren Sinne noch ab, sofern sie es ausschließlich mit dem Material der Stimme zu thun haben, der sie Stärke, Dauer, Zartheit, Biegsamkeit und Geschwindigkeit geben sollen. Dagegen können wieder die Uebungen im Harmonischen auf die der Melodik zurückgeführt werden. Um Zersplitterung zu vermeiden, sollen im Folgenden überall bloß unterschieden werden: 1) Melodische Uebungen, einschließlich der harmonischen; 2) rhythmische; 3) Stimmübungen, einschließlich der dynamischen.

Es folge nun das Nöthige über die Anordnung und sonstige Behandlung dieser Uebungsarten.

1. Daß der Elementar-Cursus sich durch die ganze Schulzeit ziehen solle, ist oben schon gesagt. Seine einfachsten Uebungen lassen sich recht wohl schon mit fünf- bis sechsjährigen Kindern anstellen. Was das Weitere betrifft, so ist die Kunst lang, die Schulzeit kurz. Viele Dinge lassen sich auch nur mit reiferen Schülern behandeln, z. B. die Moll-Tonart.

Bemerkt wurde

2. schon, daß der Elementar-Cursus sich auf alle Elemente erstrecken solle. Also auch auf das harmonische. Gerade die Harmonik ist, selbst in ihren Anfängen, für formale Bildung von besonderer Wichtigkeit; dabei zugleich sehr anziehend für die Schüler. Sie öffnet ihnen einen ganz neuen Blick in das Tonwesen.

Wenn ferner

3. ebenfalls schon ausgesprochen wurde, daß der Elementar-Cursus lückenlos fortschreiten solle, so ist dies freilich ein allgemeiner Unterrichtsgrundsatz; es hat derselbe aber für den Gesangunterricht eine ganz besondere Wichtigkeit, und darum wird er hier ausdrücklich betont.

Ich füge nun Folgendes noch bei:

4. Der Stoff ist zugleich subjektiv und objektiv zu ordnen.

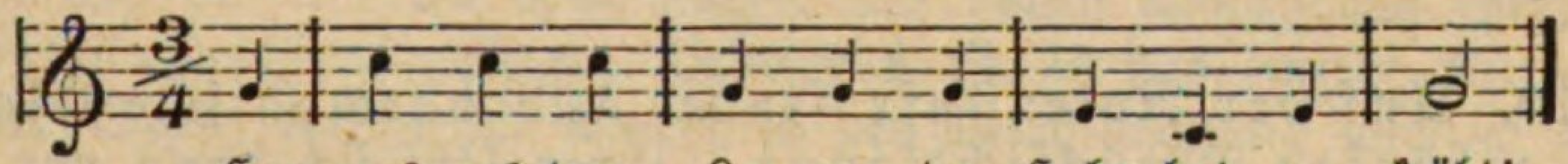
Ganz objektiv ist unpädagogisch, ganz subjektiv unmöglich. Man soll nicht zuerst ein Tonelement ganz, und dann wieder ein anderes ganz durchüben, etwa zuerst die Rhythmik, darauf die Melodik u. s. w., sondern man soll Querdurchschnitte machen: erst das Leichteste aus allen Elementen, so viel ihrer auf die betreffende Stufe gehören, dann das Schwierigere, und so fort. Doch soll man hierin auch nicht zu weit gehen, damit die Sachen nicht zu sehr aus dem Zusammenhange gerissen werden.

5. **Man übt zwar die Elemente so, daß zunächst immer nur eines als Hauptsache ins Auge gefaßt wird, verbindet aber dann das Einzelne von Stufe zu Stufe zu kleinern Ganzen.**

Ersteres folgt aus dem Grundsatze, dem Zusammengesetzten das Einfache vorhergehen zu lassen; Letzteres dient zur Belebung der Kinder und gibt dem Unterrichte Kernhaftigkeit. Ist etwa, um ein Beispiel solcher Zusammensetzung zu liefern, in der Rhythmik der $^3/_4$-Takt geübt, in der Melodik der Dur-Dreiklang, so folgen Tongestalten dieser Art:



Mit solchen Sätzchen können auch Worte verbunden werden, wie z. B. hier:



Je beschränkter aber die zu verwendenden Tonmittel sind, desto mehr Vorsicht ist nöthig, daß nicht Unmusikalisches und Unpoetisches den Kindern geboten werde. Schreitet man mehr vor, so wird es natürlich immer leichter, nicht bloß kurze Tonsätze, sondern ganze Lieder aufzunehmen, die dann in die Reihe der im Lieder-Cursus eingeübten treten.

Uebrigens ist die Regel: daß zunächst immer nur ein Element als Hauptsache ins Auge zu fassen sei, nicht so zu verstehen, daß etwa die melodischen Uebungen völlig taktlos, die rhythmischen nur auf einem Tone anzustellen seien. Ein solches Auseinanderzerren der Elemente ist weder dem Wesen der Musik, noch der Natur des Kindes angemessen. Zwar finden wir nicht selten den Rhythmus ohne das Melodische (melodische Tonelement), wie z. B. beim Trommeln; aber nicht will umgekehrt das Melodische ohne seinen Gefährten und Träger, den Rhythmus, sein. Selbst einfache Treffübungen werden bald ermüdend und abstoßend, wenn der Rhythmus dabei ganz zurücktritt. Man gebe also den melodischen Uebungen gleichsam beiläufig eine rhythmische Formung, und den rhythmischen eine melodische.*)

*) „Die Elementarübungen gehen möglichst Hand in Hand, besonders wird die Rhythmik nicht so von der Melodik getrennt, daß die Taktübungen auf Einem Tone gesungen werden...... Es ist darauf zu halten, daß die melodischen Uebungen stets in einer bestimmten Taktart gesungen werden; denn auch die ersten Töne, welche der Lehrer den Kindern zum Nachsingen gibt, müssen von ihnen nicht willkürlich lange gehalten, sondern ihre Dauer muß durch Winke mit der Hand nach einem genauen Zeitmaße bestimmt werden." E. Karow (Rheinische Blätter. X. 289. 291.)

„Taktloser Gesang ist der Kindernatur durchaus unangemessen. Man beobachte das Kind bei gymnastischen Spielen jeder Art, oder bei bloß animalischen Kraft-

6. Man geht von der Sache zum Namen und Zeichen. Wenn also z. B. die Kinder in der Rhythmik von den Vierteln zu den Achteln geführt werden sollen, so wird man erst mehrere Viertel vorspielen, während die Kinder in Viertelschlägen taktieren, — dann plötzlich zu Achteln übergehen, hierauf die Kinder sich über das Gehörte aussprechen lassen, nachher für die kürzere Tongattung den Namen geben und zuletzt die Notengestalten einführen.*)

7. Schon auf der Gehörstufe werden melodische und rhythmische Stimmübungen angestellt.**)

8. Bei den melodischen Uebungen auf dieser Stufe tritt das harmonische Element noch am meisten zurück. Die Herbeiziehung desselben kann sich nur auf das Auffassen und Nachsingen des Dur-Dreiklanges in seinen einfachsten Formen erstrecken.

9. Die Stimmübungen auf derselben Stufe sind mit großer Beschränkung und vorsichtigster Beachtung des zarten Alters der Kinder anzustellen. Sie bestehen im Wesentlichen darin, daß die Schüler in mäßiger Viertelbewegung ganz leichte Verbindungen mittlerer Töne bald stärker, bald schwächer nachsingen, z. B.:



10. Auf der Notenstufe findet das harmonische Element seine gehörige Berücksichtigung. Zwar läßt sich darin nur wenig thun; aber darin liegt keine Berechtigung, gar nichts zu thun. Möglich ist Folgendes:

aa. Aufbau der Dreiklänge auf der ersten, fünften und vierten Stufe der Tonleiter.

bb. Aufbau des Dominant-Septaccords.

cc. Zusammenstellung dieser Accorde zu den ersten Grundzügen aller Musik.

I V I. — I IV I. — I IV I V I. — I V I IV I. — I IV V I.

Die nähere Ausführung siehe in: B. Widmann's „Elementar-Cursus der Gesanglehre nach einer rationellen Methode.“ (Leipzig, 1868.)

Von selbst versteht sich, daß dies anschaulich behandelt werden muß. Bloßes Wort- und Zahlenwerk würde hier völlig unnütz sein. Die Kinder müssen die Accorde und die Accord-Verbindungen hören. Ein Tasteninstrument leistet dabei treffliche Dienste; doch ist es nicht unentbehrlich: man hat ja ein lebendiges Instrument, die Kinder selbst.

äußerungen durch Stimme, Hände oder Füße: es wird, sobald es solche ein Weilchen fortsetzt, immer ein dynamisches Schwer und Leicht, Hin und Her, auffallend hörbar hineinbringen.“ Nägeli. (Gesanglehre. S. 229.)

*) „Willst das Ziel du recht erreichen:
erst die Sache, dann das Zeichen.“

**) Vgl. in dieser Hinsicht: B. Widmann, Vorbereitungs-Cursus für den Gesangunterricht. — Ch. H. Hohmann, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. I. Cursus. — E. Richter, Unterrichtlich geordnete Sammlung 2c. I. Abth. — C. Karow, Leitfaden zum praktisch-methodischen Unterricht im Gesange. (Vorschule.)

11. Die Stimmübungen sind auf der Notenstufe, also mit größeren Kindern, als eine Hauptsache zu betreiben.*)

Das beste Material dazu liefert die Tonleiter.**) Sie werde besonders in langen, gezogenen, an- und abschwellenden Tönen geübt.***) Auf künstliche Läufe, Triller und dergleichen kann sich die Volksschule nicht einlassen. Die Begleitung eines Instrumentes ist hierbei ganz besonders nothwendig.

Uebrigens übe man vorzugsweise die mittleren Töne der Stimme. Niemals verlange man überhaupt, daß die Schüler sehr hohe Töne durch gewaltsame Anstrengung, die nur schaden kann, erzwingen. Es muß für eben so gewissenlos als zweckwidrig erklärt werden, dieselben dadurch zum Reinsingen bilden zu wollen, daß man jedes Lied um eine Secunde, Terz oder Quarte höher nimmt, als es componiert ist.

12. Auf der Notenstufe sollen die Schüler auch geübt werden, mit dem Gehöre aufgefaßte Tonreihen schriftlich aufzuzeichnen.

Also fleißiges Notieren! Sonst bilden wir den Schüler ganz einseitig. Er soll nach Schriftzeichen singen, das ist Eines; aber das Andere ist für die Bildung des Tonvermögens eben so wichtig, nämlich daß er für Töne die Schriftzeichen mache. Dabei gewährt das Notieren noch den Vortheil, daß es bequeme Schüler, welche gern so mitsingen, wie die Anderen eben singen, zur vollen Anwendung ihres Tonvermögens gleichsam zwingt. Uebrigens ist es das einzige Mittel, sich von der Stufe, welche die Kinder in der Tonanschauung wirklich erreicht haben, zu unterrichten, und sich vor zahllosen Täuschungen zu bewahren.†) Hätte Nägeli außer dem, daß er das Notieren zur Schulübung gemacht, weiter gar nichts für das Gesangwesen gethan, so hätte er schon dadurch sich ein sehr großes Verdienst erworben.

b. Der Lieder-Cursus.

Ich wiederhole die schon oben erwähnten drei Gesetze und füge dann andere bei.

1. Der Lieder-Cursus geht durch die ganze Schulzeit. Auch die kleinsten Schüler singen einfache Lieder mit Leichtigkeit nach

*) „Die Solfeggi oder Singübungen geben der Stimme die gehörige Ausbildung, und machen gleichsam von der Singleiter, die in Wolken dunkel stand, jede goldene Sprosse sichtbar."
Chr. Fr. Dan. Schubart's Ideen zu einer Aesthetik der Tonkunst. (Wien, 1806.) S. 336.

**) „Der Sänger studiere zuerst aufs genaueste seine Leiter, und wiederhole sie morgens und abends mit der strengsten Gewissenhaftigkeit." Schubart. (S. 336.)

***) „Er lerne vorzüglich stehende Töne oder weiße Noten aufs pünktlichste ausdrücken; werde Meister vom Schwellen und Sinken (cresc. und dim.), vom Wachsen und Sterben der Töne." Derselbe. (S. 336.)

†) „Und vollends unmöglich kann der Lehrer wissen, ob jedes Kind jede Uebung mit gänzlicher Klarheit (mit deutlicher Vorstellung und lebhafter Empfindung ihrer Bestandtheile, der Tonverhältnisse) in sein Inneres aufgenommen (innerlich angeschaut) hat. Er muß vielmehr vernünftiger Weise das Gegentheil annehmen. Bei mancher Uebung kann Manches dem Kinde auch nur gelungen sein. Ja dieses Gelingen geht bei kehlengemäßen Stimmübungen gleich bei der ersten Wiederholung dem Begreifen vorher; und wo bei dem Kinde das Gefühl ausreicht, da bemüht sich dann im Einzelnen der Verstand nicht weiter." Nägeli. (Gesanglehre. S. 120.)

und werden, allen Erfahrungen zufolge, ihres erfreuenden und bildenden Einflusses theilhaftig.

2. Der Gesang werde in eine innige Beziehung zu dem Leben des Kindes gesetzt.*)

Der Gesang soll das ganze Dasein des Menschen belebend, veredelnd und erheiternd durchdringen. Man beachte des Kindes Gegenwart und seine Zukunft; beachte seine dauernden und wechselnden Beziehungen zur Natur, zu anderen Menschen, zu Gott. Was die Gegenwart des Kindes insbesondere betrifft, so trete der Gesangunterricht vor allen Dingen in die innigste Verbindung mit dem Religionsunterrichte, den Glauben, die Liebe, die Hoffnung des Christen umfassend. Und in jeden andern Act des Schullebens, wo es sich darum handelt, das religiöse Gefühl der Kinder in Anspruch zu nehmen, — Anfang und Schluß der Lectionen, Wochen-, Monats-, Jahresschlüsse, Vorbereitung auf die hohen Kirchenfeste, Feier zum Geburtstage des Königs 2c. — werde der Gesang verflochten.

In der Kirche sollte wenigstens alle Monate, und nicht bloß zur Kirchenrevision, Orgelweihe 2c., eine kleine Gesangaufführung statt finden. Die Möglichkeit ist fast überall da. Man muß es freilich über sich gewinnen, sich allenfalls auf ganz einfache Lieder zu beschränken, auch der Gemeinde getrost zutrauen, daß sie nach und nach an dergleichen mehr Gefallen finden werde, als an dem heillosen Lärm gewöhnlicher Kirchenmusiken. Nur wähle man wahrhaft Erbauliches, übe Alles möglichst vollkommen ein und sorge dafür, daß den Zuhörern die Texte bekannt werden.

Neben geistlichen Gesängen werde aber auch das weltliche Lied gepflegt, damit im häuslich-geselligen Kreise, bei Spielen und Festen, auf Spaziergängen, auf Wanderungen 2c. die Kinder sich ihres Daseins desto inniger freuen. Uebrigens sind hier auch jene Lieder, welche das Kind in eine ihm fremde Lebenslage künstlerisch versetzen, ganz an ihrem Orte.

Worin soll nun die Mitgabe der Schule für die Zukunft bestehen?

Erstlich in einem Schatze von Chorälen. Der Choral ist ein unabweisliches Bedürfnis des religiösen und kirchlichen Lebens. Jedes Kind sollte beim Austritt aus der Schule wenigstens fünfzig bis sechzig Choräle aus dem Gedächtnis singen können.**)

---

*) „In ihrer einfachen Schönheit, als natürlich sich regender Psalterklang und Frohgesang soll sie (die Tonkunst) in Haus und Schule, hauptsächlich in die Volksschule treten, und Gebet und Rede, Arbeit und Ruhe, Last und Rast, Fest und Mahl, Freud und Leid veredeln und verklären."
Denkschrift des Erziehervereins zu Nürnberg, an die baierischen Stände gerichtet. (s. E. Kocher, Die Tonkunst in der Kirche. Stuttgart. 1823. S. XIV.)

„Diese liebliche und große Kunst muß nicht nur in täglich wiederkehrenden Lehrstunden geübt, sondern auch bei den meisten Anlässen des häuslichen und öffentlichen Lebens sinnig angewendet werden, so, daß man sagen kann, sie durchziehe und durchdringe das Leben, wie Licht und Luft alle Körperwelt." (Ebendaselbst. S. XIII.)

„Der einfachste Genuß, so wie die einfachste Lehre, werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst, was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, wird auf dem Wege des Gesanges mitgetheilt."
Göthe. (Wilhelm Meisters Wanderjahre. 2. Buch, 1. Cap.)

**) Soll diese Aufgabe bloß in den Schulstunden gelöset werden, wie solches der Fall an den Orten ist, wo die Kinder nicht regelmäßig die Kirche besuchen, so erfordert sie allerdings fast zu viel Zeit. Ganz anders ist es, wenn jeder Knabe der Oberklasse am Sonntage seinen Platz auf dem Orgelchore einzunehmen gehalten ist.

Dann aber statte man die Schüler mit angemessenen *Figuralgesängen* aus. Wüßte man es recht anzufangen, so könnte die Anzahl solcher Lieder, die jeder Schüler mit in das Leben hinübernähme, sich wohl auf einige dreißig bis vierzig belaufen. Welches Inhalts sollen sie aber sein? Die Erfahrung lehrt, daß wenn der religiöse Sinn des Volkes Nahrung sucht oder sich äußert, er sich meist dem *Choral* zuwendet. Deshalb möchte ich die Figuralgesänge weniger für das Bedürfnis des religiösen Lebens, als für andere Zwecke wählen. Auszuschließen wären nun wieder: 1) Alle besonderen Berufslieder, mit Ausnahme der Soldatenlieder, — (so wie in allen Gebirgsgegenden der Bergmanns- und Hirtenlieder), am Meere der Schifferlieder. 2) Lieder für ganz spezielle Fälle im Leben, z. B. das an sich gar nicht werthlose: „Auf, den Bergstock in die Hand!" (von Nägeli). — „Auf, auf! ihr Brüder, und seid stark." (Kaplied von Chr. Fr. D. Schubart.) 3) Alle Lieder, welche an sich schön, aber der Anschauungs- und Empfindungsweise der Jugend nicht recht zugänglich sind, z. B.: „Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn?" 4) Alle Lieder, welche die Liebe der Geschlechter zum Gegenstande haben, z. B.: „Ein Veilchen auf der Wiese stand" (von Göthe). — „Vögelein im Tannenwald." — „Morgen muß ich fort von hier." — „Wenn ich ein Vöglein wär" (3 Strophen). 5) *Trinklieder*, z. B.: „Bekränzt mit Laub." — „Ein König ist der Wein" (von Kobell).

3. *Alle Gesänge müssen schön sein, in poetischer wie in musikalischer Hinsicht.*

Was an sich werthlos ist, das kann niemals den Kunstsinn nähren, das Gemüth auf erwünschte Weise ansprechen. Es gibt gute Texte, die schlecht componiert, und wiederum elende Reimereien, die sehr schön gesetzt sind. Von Seiten des Lehrers gehört viel Studium dazu, hierin ein sicheres Urtheil zu gewinnen.*) Vor groben Mißgriffen kann sich der weniger Durchgebildete bewahren, wenn er sich an die weiter unten aufzuführenden Liedersammlungen hält. Besonders vorsichtig sei man bei eigentlichen Kinderliedern, denn unter der großen Anzahl derselben ist viel Schlechtes. *Ein Kinderlied ist niemals schön, wenn es nicht*

Da kann man, einverstanden mit dem Prediger, bei verhältnismäßig geringem Zeitaufwande den angeführten Zweck folgendermaßen erreichen:

1) Die Schule (Kirche) besitzt eine Anzahl gedruckter Choralmelodienbüchlein.

2) Aus diesen läßt man etwa alle 8 Tage eine Anzahl von Chorälen nach Noten singen, wobei der Lehrer die Kinder durch ein Instrument unterstützt. (Sie erlangen bald eine ziemliche Sicherheit darin.)

3) In der Kirche wird jede Melodie ohne Ausnahme gesungen. Ist eine fremde gewählt, so wird sie Sonnabends einige Male mit den Knaben durchgenommen. Sonntags singen diese dann vor, sorgfältig in ihre Büchlein schauend, und zugleich aufmerksam der Orgel folgend; die Gemeinde stimmt ohne Schwierigkeit ein. So prägen sich nach und nach alle Melodien den Kindern wie den Erwachsenen ein.

*) Seit in den Schullehrer-Seminarien die Musik vielseitig gelehrt und geübt wird, glauben manche junge Lehrer, es sei für sie etwas Leichtes, Gesangwerke zu componieren. So gehen sie mit großer Selbstüberschätzung und Dreistigkeit an Lieder und Motetten, Hymnen und Cantaten, haben auch nichts Eiligeres zu thun, als ihre Schöpfungen frischweg in Schulen und Kirchen aufzuführen! Es droht von dieser Seite viel Unheil und wäre es wohl an der Zeit, diesem Unfug mit aller Macht entgegen zu arbeiten. — Ueber den sogenannten Orgelbanks-„*Zwirn*" weiter unten ein Näheres.

auch von Erwachsenen mit Antheil gesungen werden kann. Schlecht sind und bleiben namentlich die moralisierenden Kinderlieder, sowie diejenigen, worin die Kinder, sich selber ansingend, einander zur Fröhlichkeit, zur Zufriedenheit, zur unschuldigen Heiterkeit, zum Fleiße, zur Ordnung, zur Tugend &c. auffordern; wie z. B.

Noch bin ich ein Kind, noch fühl' ich nur Unschuld und Freuden,
und weiß nicht, was Leiden und Kümmernis sind.....
O laß mich als Kind, Gott! Leben und Dasein empfinden,
und Seligkeit finden, wo Tugenden sind! (Die Kindheit.)

Hübsch ordentlich, hübsch ordentlich muß man als Kind schon sein;
der Lüderliche schmeichelt sich bei keinem Menschen ein.
Wer alles um sich wirft und schmeißt, nichts auf sich selber hält,
zeigt früh schon einen kleinen Geist, und der entehrt die Welt.
Was eine Nessel wird, brennt bald, o die Erfahrung spricht's!
Wer jung nichts tauget, der ist alt gewiß ein Taugenichts! (Preis der Ordnung.)

O wie ist es schön, in die Schule gehn und was lernen drin;
jeder Augenblick mehret da mein Glück, schwebt genutzt dahin!
Meines Lehrers Schweiß, meinen treuen Fleiß sieht der gute Gott;
und er legt darein Segen und Gedeihn, dieser gute Gott! (Die Schule.)

Holde Tugend, wohn' in meiner Brust;
das Alter, für die Jugend hast du Himmelslust.
Ruhm und Segen folgt der Frömmigkeit;
auf der Tugend sichern Wegen blüht Zufriedenheit. (An die Tugend.)

Unschuld ist den Kindern hold; bei der Unschuld Kosen
malt das Wölkchen sich mit Gold, öffnen sich die Rosen. („Lied für Kinder.")

O wie herrlich ist der Preis, den ein unverdrossner Fleiß
jedem Erdbewohner beut, der ihm seine Kräfte weiht!
Wenn der Träge schläfrig gähnt oder sich nach Possen sehnt,
kürzet frohe Thätigkeit einem Fleißigen die Zeit. (Der Fleiß.)

Müßig sollt' ich Knabe gehn? müßig? ja, das wäre schön!
da verbrächt' ich ja die Zeit ohne Selbstzufriedenheit.
Nein! da lob' ich mir den Fleiß; der hat Ehre, Ruhm und Preis.
Müßiggang ist Lastergang; Arbeit sei mir Lust und Hang! (Müßiggang)

Arbeit macht das Leben süß, wirket Fröhlichkeit,
macht die Welt zum Paradies, mehrt Vollkommenheit.
Kräfte gab uns die Natur zu Beruf und Pflicht;
träge Müßiggänger nur klagen, leben nicht. (Lob der Arbeit.)

Was für glückliche Tage, ohne Sorge und Plage, leb' ich als Kind! &c.

Wir spielen und hüpfen so munter, so munter, wie Hirschchen im Wald:
doch lernen wir wacker mitunter, denn Kinderchen werden auch alt!

Nicht zu reich und nicht zu arm; nicht zu kalt und nicht zu warm;
nicht zu groß und nicht zu klein: keins von allen möcht' ich sein!

Wir Kinder, wir schmecken der Freuden recht viel!
wir schäckern und necken (versteht sich, im Spiel!) (Mit einer Mel. v. Mozart!)

Alles Proben von vielgesungenen „Kinderliedern", wie sie aus Liedersammlungen des vorigen Jahrhunderts in die der neuern und neusten Zeit übergegangen und trotz Hey, Güll, Hoffmann v. F. u. A. dem Zahn der Zeit widerstanden! Das nächste Verdienst an deren Forterhaltung gebührt wohl vor allen den Philanthropen und deren Anhängern, und wird schon ein kurzer Blick in die Liederwerke eines

Basedow, Wolke, — in die Campe'sche Kinderbibliothek, in den Kinderfreund von Weiße, Wilmsen, in die „Handwerkslieder." (Leipzig und Dessau. 1783), in Becker's Mildheimisches Liederbuch, in die J. F. Reichardtschen Kinderlieder (4 Theile), in die Liederbücher von Hoppenstedt, Klitscher ꝛc. genügen, dies zu bestätigen. Zugleich wird sich aus genannten Werken eine nicht ganz unerhebliche Anzahl von „pädagogischen Lyrikern" ergeben, vertreten durch die Namen: Bertuch, Burmann, Overbeck, Weiße, Sturm, Georg Karl Claudius (Ehrenberg), Stamford, Seidel, Dolz, Ziehnert, — Caroline Rudolphi u. A. Auch wird es hier nicht an unrechter Stelle sein, noch ein kleines Beispiel von Basedowscher Lyrik auszuheben. Nach dem von demselben herausgegebenen „Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen (!) Erbauung ꝛc. (Berlin und Altona, 1767.) beginnt das Luther'sche „Ein feste Burg" —:

„Ein starker Schutz ist unser Gott! Auf ihn steht unser Hoffen.
Er hilft uns treu aus aller Noth, so viel uns der' betroffen.
Wenn der Wahrheit Feind es mit Ernste meint,
und mit Macht und List uns zuwider ist;
soll er uns doch nicht fällen...

In Str. 3 heißt's dann weiter:

Und wenn die Welt voll Teufel wär', die (!) uns verschlingen wollten! ꝛc.

So in ähnlicher Weise durch das ganze Lied hindurch.

„Was einmal gut gedacht und gesagt ist, soll man beruhen lassen und nichts daran mäkeln und ändern" sagt Göthe!

In nicht minder zierlicher Lyrik ergehen sich auch die sogenannten Canons, die bis in die neueste Zeit fortdauern und der lieben Jugend als treue Begleiter während der ganzen Schulzeit dienen müssen:

Die Glocke zu Capernaum geht bum bum, bum bum bum.

Wir schließen einen Sängerkreis und singen alle stufenweis;
sonst kommt man leicht aus dem Geleis.

Ein Canon in Unisono klingt vor und hinten ebenso!

Meister Jacob, schläfst du noch?
Hörst du nicht die Glocke? bum bum bum.

Auf, ihr Brüder, auf und singt, bis es immer besser, immer besser klingt!

Sie ist nicht werth, so eine Welt wie diese, daß man ihr eine Thräne weint!

Ja, liebe Frau Bas, wenn's regnet, wird's naß,
wenn's schneit, dann wird's weiß, und wenn's gefriert, so gibt's Eis:
ja liebe, liebe Frau Bas! (Anno 1859 u. 1871 noch in zwei Gesangschulen!)

(Der Noblesse unter den Canons: O wie wohl ist mir am Abend ꝛc.
— Süßre Lust ist's nicht auf Erden — ꝛc. zu geschweigen.)

Recht ergötzlich wirkt es auch, wenn beim Singen dieser Canons die Vocale a e i o u ꝛc. in einem Momente zusammentreffen und sich gegenseitig ruinieren. Vergl. auch zur weitern Ergötzung Hentschels Euterpe. 1860. S. 29. und 1865. S. 127. — Wie hoch dagegen in seinen Leistungen steht uns Vater Nägeli da!

Sehr lesenswerth ist unter Andern das, was Frz. Horn („Forte-piano") und Hiecke („Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien") über solche Afterpoesie gesagt haben.*)

Daß sich Gesänge dieser Art so lange und bis in die neueste Zeit haben forterhalten können, liegt wohl mehrentheils an ihren schönen und werthvollen Melodien, um derentwillen man gern über textliche Schwächen und Mängel hinwegsah. Besser freilich wäre es gewesen, um die guten Melodien zu retten, man hätte sie mit andern, passenden Texten versehen, wie es vordem auch schon Brauch gewesen; z. B. bei Erasmus Alber († 1553), wenn er von sich schreibt: „Ich habe die Weise, wo gute Noten bösen Text haben, da gebe ich solchen Noten einen guten Text." **) Haben wir doch aus dem Bereich des geistlichen und weltlichen Volksliedes die schönsten und bewährtesten Muster von Textunterlagen aufzuweisen. Denn was ist z. B. Luthers Lied: „Nun freut euch lieben Christen g'mein" anders als ein untergelegtes? Und wer möchte es tadeln, wenn in Schulen und Kirchen zu älteren Volksweisen, statt der Urtexte, neuere, wie: In allen meinen Thaten — Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut — Auf meinen lieben Gott — Von Gott will ich nicht lassen — O Haupt voll Blut und Wunden — Wie soll ich dich empfangen — Vater unser im Himmelreich (Mel. ursprünglich ein Bergreien) — Lobe den Herren, den mächtigen König (ursprünglich Tanzmel.) u. s. w. gesungen werden? Daß sich diese Praxis des Textunterlegens über den langen Zeitraum vom 13. Jahrh. an bis zur Gegenwart erstreckt, mag doch wohl seine guten Gründe haben; jedenfalls könnten Hunderte von Beispielen, wie sie z. B. in Hoffmann's v. F. „Geschichte des deutschen Kirchenliedes" oder in P. Wackernagel's „Das deutsche Kirchenlied" vorliegen, angeführt werden, um eben der Sache etwas mehr, als es hie und da der Fall zu sein scheint, nachzudenken. Denn das blinde Eifern gegen untergelegte Texte, wie es seit einiger Zeit in Zeitschriften hervorgetreten, ist mehrentheils leeres und müßiges Gerede, ohne reellen Hintergrund. Eifre man doch lieber gegen schlechtes Unterlegen und gegen Proben, ähnlich denen in den weit verbreiteten „60 Liedern für 30 Pfennige" —: ein Adventslied, nach der Mel. aus dem Freischützen: „Was gleicht wohl auf Erden" — oder das Schenkendorf'sche: „Ein Gärtner geht im Garten" — nach der Mel. „In deinem Arm zu weilen" — aus Mozart's Oper: Titus — zu singen; lasse aber dagegen Anderes und Besseres in Ruhe! „Leichter veracht, als besser gemacht" — sagt schon Mattheson in seinem „Musikalischen Patrioten" von 1728. Und das gemahnt an die Tadler des rührenden Liedes: „Wie sie so sanft ruhn": indem sie dessen Text verbessern wollten, „verböserten" sie

*) „Die Forderung, daß die Kinder nie Schlechtes, Gemeines lesen sollen, leidet völlige Anwendung auf die Musik. Wenn sie aber von früh auf nur Gutes gehört, gesungen, gespielt haben, so wird sich mit den Jahren ihr Gesichtskreis erweitern, es wird ihnen zweite Natur, sich vom Häßlichen, Schlechten entschieden wegzuwenden, dagegen das Schöne und Gute zu lieben, in welcher Gestalt es sich auch zeige.... Wie ganz anders ist es aber mit so vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, von eingefressenen Gewohnheiten entwöhnen und zum Reinen, Schönen bekehren."
Karl v. Raumer. (Geschichte der Pädagogik. III. Th. 3. Aufl. 1857. S. 521.)

**) Fricke, Musikbüchlein. 1631. S. 34.

denselben, und zwar mit Worten wie: „Die gläubig kämpften den großen Lebenskampf!", welche dem elegischen Ausdruck der Melodie mehr als gewöhnlich empfindlich widerstreben. — Auch das liebliche: „Stille Nacht" — hat seinen Puristen aufzuweisen wegen des „holden Knaben im lockigen Haar." — Nicht minder das unschuldige Lied: „Goldne Abendsonne" (mit der Mel. v. Nägeli), welches für das Jugendalter als unpassend befunden wird! Wie viele Kirchenlieder würden aus den Gesangbüchern zu streichen sein, wollte man nur das bestehn lassen, was nach solchem Maßstabe bemessen, für die Jugend als stichhaltig befunden werden möchte! Derartige Bemängelungen und Ausstellungen rühren auch meistens her von nüchternen Geistern, die für Musik wenig oder gar kein Gefühl haben. Von Naumann's Liede: „Wiederum hat stille Nacht" — das textlich nur von untergeordnetem Werthe ist, wird gesagt, daß Mozart bis zu Thränen gerührt worden, als er dasselbe zum erstenmal vom Thomaner-Chor in Leipzig zu hören bekommen: Verdient es nicht schon deshalb der Schonung? Uebrigens, wie viele der schönsten und werthvollsten Compositionen von Mozart, Haydn 2c. müßten fallen, wollte man sie nur nach dem Werthe ihrer textlichen Seite bemessen! Haydn's „Jahreszeiten" — Mozart's „Zauberflöte", wo fänden die dann noch Gnade? Und vollends Seb. Bach, mit seinem Heinrici'schen Texte zur „Mathäuspassion", wohin wäre der zu verweisen? — Merken wir, was F. L. B.(ührlen) in Nr. 39 der Leipz. musikal. Ztg. von 1815 sagt: „Ein schlechter Text mit guter Musik ist besser, als ein guter Text mit schlechter Musik. — Der Sinn strebt vom Texte zur Musik; der Text appelliert an die Musik: sie ist die höhere Instanz. — Gute Musik macht sich im Nothfall selbst einen Text in unserm Innern, nicht aber umgekehrt." (Vgl. z. B. Jos. Haydn's „Sieben Worte des Erlösers am Kreuze." — Ursprünglich Instrumental-Composition.) —

Im Allgemeinen muß bemerkt werden: daß die besagten Mäkeleien an Liedertexten mehrentheils ihren Grund haben in einem Uebermaße des Besprechens und Erklärens der letztern. In dieser Beziehung hat K. v. Raumer wohl Recht, wenn er sich im Vorworte zu seinen „Kinderliedern" mit folgenden Worten dagegen verwahrt: „Für solche Schulen, in denen man alle schönen Dichterblumen zerrupft, — was man erklären nennt — sind diese Lieder freilich nicht geeignet; ist doch kaum eins darunter, an welches sich ein langweiliger unvernünftiger Discurs mit den Schülern anfädeln ließe."

> „Durch Vernünfteln wird Poesie vertrieben,
> aber sie mag das Vernünftige lieben."
>
> Göthe. (Gedichte. 1829. I, 426.)

4. Jede Form der Gesänge soll die angemessene Berücksichtigung finden. Denn jede wirkt ihrer Besonderheit nach in eigenthümlich bildender Weise auf die Lernenden ein.

a. Daß die Schule den Choral- und den Figuralgesang gleichmäßig zu pflegen habe, wurde schon von einem andern Gesichtspunkte aus erkannt; es ist aber zunächst noch beizufügen, daß der Choral in der Unterklasse allerdings nur eine beschränkte Anwendung finden

könne und an diesem Orte in der Regel in etwas bewegterem Tempo zu nehmen sei, als weiterhin.

Der Choral werde vorzugsweise nur nach der neueren, nicht nach der älteren (rhythmisch mehr belebten) Form geübt. Jener Form kann und darf sich aus verschiedenen Gründen keine Schule entschlagen; nur müßte darauf gesehn werden, daß unter vielen stets nur die bessern und besten, nicht aber verdorbene und tadelhafte Formen, wie sie unsere Choralbücher im Uebermaß aufzuweisen haben, zur Einübung gelangten. Alles Varianten-Wesen müßte mit der Zeit auf ein Minimum zurückgeführt werden, damit vor allen die nöthige Einigkeit in unsern Choralgesang käme. Auch ist dem Lehrer anzurathen, daß er sich nicht jedes beliebigen, sondern nur der besten und bewährtesten Melodienbücher bediene. Denn aus schlechten und verkommenen Melodieformen ist für die wahre Kunstbildung nichts zu gewinnen. Besser freilich wäre es, wenn die neueren kirchlichen Gesangbücher mit Melodien, wie sich's gebührt, versehen würden; die Lehrer hätten dann an ihnen eine Norm, woran sie sich halten könnten und brauchten nicht erst lange nach dem Bessern umher zu suchen. Ist es doch für den Kenner schon kein leichtes Geschäft, sich mit diesem Zweige der Kunst eingehend zu befassen; denn das Unkraut im Choralfache hat bereits zu tief Wurzel gefaßt, um es so mit einem Male genügend ausrotten zu können. Wie in den Melodien herscht auch in den Texten eine babylonische Verwirrung. — Erst nachdem in der neueren Choralform von den Schülern das Nöthige für den kirchlichen Gesang geleistet worden, mag die ältere Form, der sogenannte „rhythmische" Choralgesang, eintreten. Wenn das Wort „rhythmisch" in dem Sinne verstanden wird, als sei damit ein Gegensatz zur neueren Form ausgedrückt, so ist das nur eine üble Ansicht vom wahren Verhalt der Sache: der neuere Choral ist ebenso wohl rhythmisch wie der ältere und wird nur unrhythmisch dadurch, wenn er, wie es oft der Fall ist, unkünstlerisch gesungen wird. Dem neueren Choral ist sogar noch eine Eigenschaft mehr, als dem ältern beizumessen, nämlich das symmetrische Tongewicht. Und was an Lebendigkeit der rhythmischen Tonverhältnisse die ältere Form vor der neueren voraushat, das wird letzterer durch größeren Wechsel in den Harmonien — also durch harmonische Lebendigkeit mehr als reichlich wieder ersetzt. Ein mehrstimmiger Choral aus der Matthäus-Passion von Seb. Bach kann jedem ältern Choral, z. B. von Joh. Eccard, H. L. Haßler, ebenbürtig zur Seite gesetzt werden; ein jeder hat seine besondern Eigenthümlichkeiten, die nicht unterschätzt werden sollten. Das Volk möge sich mit beiden Formen befassen, so weit es irgend möglich. Nur gehört die ältere Choralform mehr für gut eingeschulte Sängerchöre, als für die Gemeine, für welche sie, abgesehn von wenigen Ausnahmen, zu schwer ist. In diesem Sinne versuche es der Lehrer, auf die in den Choralsammlungen eines v. Winterfeld, v. Tucher 2c. befindlichen Schätze näher einzugehen, um sie unserer Schuljugend wieder geläufig zu machen.

b. Man sei darauf bedacht, daß der Gesang am rechten Orte einstimmig und am rechten Orte mehrstimmig sei.

Kinder unter neun Jahren singen in der Regel einstimmig. Mehrstimmigkeit ist hier nur übel angebracht, und fände sie auch bei der Schulprüfung hundertfaches Lob. Mit älteren Kindern ist's anders; sie

können mehrstimmig singen, streben auch, wie überhaupt der Kunstsinn des Volkes, überall darnach hin. Es ist aber der mehrstimmige Gesang ein so wichtiges Kunstbildungsmittel, und seine Gewalt über das Gemüth ist so groß, daß auch die beschränkteste Schule ihn nicht ganz aufgeben sollte.

Man trifft übrigens in dieser wichtigen Sache oft nicht das Rechte. Folgende Sätze mögen dem Leser zu Haltpunkten für sein Urtheil dienen.

aa. Am wirkungsreichsten bleibt immer der *gemischte Chor*; einen solchen suche man also um jeden Preis zu bilden. Sopran- und Altstimmen gibt die Schule; Tenor und Baß, wenn sie der Schule fehlen, werden durch einige wohlgesinnte Jünglinge und Männer, wie jeder Ort sie besitzt, ausgeführt. Die Sache will aber sehr einfach und natürlich gehalten sein, ohne Pauken und Trompeten, wenn sie gerathen und Dauer haben soll.

Hier und da scheinen seit einiger Zeit die Vereine für Männergesang das Gedeihen der kleinen gemischten Chöre zu hindern. Dies ist sehr zu beklagen, so nützlich solche Vereine an sich auch sind. *Versäumet die Kleinen nicht!*

bb. Schulen, die auf den *Kinderchor* beschränkt sind, mögen, um nicht auf allerlei Abwege zu gerathen, Folgendes festhalten:

> *Den Choral singt der Kinderchor mehrentheils einstimmig, das weltliche Lied zweistimmig; Alles dagegen, was für religiöse, namentlich kirchliche Feierlichkeiten bestimmt ist, dreistimmig.*

Als nächstes Ziel der Leistung im Choralgesange würde demnach die Einstimmigkeit desselben ins Auge zu fassen sein; sind jedoch die Schüler im Treffen nach Noten gehörig gefördert, so mag, wie es auch vielfach schon vorkommt, die Zwei- und Dreistimmigkeit hinzutreten. Dabei ist aber nicht außer Acht zu lassen, daß die Oberstimme, als Cantus firmus, — (versteht sich, in passender und bequemer Tonlage) — von sämmtlichen Schülern gleichmäßig geübt werde, weil sonst dem kirchlichen Zwecke nicht recht vorgearbeitet würde.

Wie die Erfahrung lehrt, ist das sogenannte Detonieren, das Schreien — überhaupt alles rohe Singen vorzugsweise Eigenthum solcher Schulen, in welchen der einstimmige Gesang vorherscht und der mehrstimmige nur nothdürftig oder auch gar nicht zur Geltung kommt. Nicht minder empfindlich wird auch der edlere Stimmklang geschädigt durch zu vieles Singen mit Orgelbegleitung: der sich in seiner Stärke stets gleichbleibende Orgelton beeinträchtigt nur zu leicht jede feinere Empfindung für den Schwell- und Hallton, für das sogenannte Messa di voce. Aber auch ganz abgesehen von harmonischer Beihülfe wird es schon auf der Unterstufe möglich sein, für die Reinheit und Festigkeit im Tone etwas Erkleckliches zu thun, wenn die Schüler, für den Zweck der Gewinnung der gangbarsten Choraltöne (von $\bar{d}$ bis $\bar{\bar{d}}$), angeleitet werden, recht oft in den Tetrachorden von $\bar{g}$ ($\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{\bar{c}}$), $\overline{as}$, $\bar{a}$ und $\bar{b}$ ($\bar{g}$ und $\overline{as}$ für den Alt, $\bar{a}$ und $\bar{b}$ für den Sopran) zu singen; denn meist sind es die Töne

von $\bar{a}$ bis $\bar{\bar{d}}$ oder $\bar{e}$, welche im einstimmigen Choral vielfach unrein gesungen werden*).

Daß in neuerer Zeit von verschiedenen Seiten her ein gewisses leidiges Eifern gegen Einführung und Anwendung des dreistimmigen Gesanges gleichsam zur stehenden Gewohnheit geworden, bleibt für das Gedeihen und den Fortschritt der guten Sache nur zu beklagen. „Eines schickt sich freilich nicht für Alle," und ist dem Mangel an guten Gesanglehrern nicht immer leicht abzuhelfen; aber von einem großen Theil der befähigteren Gesanglehrer sollte doch wenigstens das verlangt werden können, daß sie die Jugend nicht unnütz an einem so wichtigen Zweige der Kunstbildung schädigten. Wenn Männer, wie Zelter, Klein, Nägeli, Natorp, Gersbach, Hering, Rinck, Hientzsch, Anschütz, Jakob, Richter, Hentschel, Widmann, Flügel, Schletterer, Anding, Weeber, Pax u. s. w. in ihren Werken dafür eingetreten sind, so wär's doch wohl an der Zeit, ihnen nachzugehn und das Gleiche anzustreben versuchen; Letzteres um so mehr, als wir durch die Dreistimmigkeit eine Menge von Kunstmitteln, z. B. den wichtigen Quartenvorhalt, den Septaccord der 2. Tonartstufe, gewisse Intervallerweiterungen, einen größern Umfang von Tönen, gewinnen, was alles dem 2-stimmigen Gesange abgeht. Erst mit der Drei- und Vierstimmigkeit kommt die größere Wärme und Innigkeit des Ausdrucks in die Musik. Auch sagt die Erfahrung, daß die Jugend an der Dreistimmigkeit, der Zweistimmigkeit gegenüber, ein größeres Wohlgefallen hat und gern dreistimmig singt.

Wie weit oft ein blinder Eifer für durchgängige Anwendung der Zweistimmigkeit, also gegen den dreistimmigen Gesang, führen kann, wird, um ein wahrhaft abschreckendes Muster von Tonsatz anzuführen, aus einer zu Aschersleben im J. 1870 erschienenen Liedersammlung näher zu ersehen sein. Darin sind unter andern die Lieder: Du Schwert an meiner Linken (von Weber), Wer hat dich, du schöner Wald (Mendelssohn), Was schimmert dort vom Berge so schön (Kreutzer), Auf, ihr Brüder, laßt uns wallen (Stunz), Es ist bestimmt in Gottes Rath (Mendelssohn) und vieles Andere — zweistimmig gesetzt!! — Mozart's „Zauberflöte" — für 2 Flöten!

---

*) Beachtenswerth ist, was ein bewährter Gesanglehrer und Schüler von Zelter, Dr. E. Fischer in seiner Schrift: „Ueber Gesang und Gesangunterricht." (Berlin, 1831) S. 31 über mehrstimmigen Gesang sagt:

„Wir begegnen zuerst einer hier und da gemachten Einwendung, nämlich für die Schule bloß den einstimmigen Gesang, als völlig naturgemäß, und jedem Einzelnen zugänglich, zu bewahren.

„Aber der mehrstimmige Gesang ist gerade in der Natur der menschlichen Stimme begründet; denn z. B. bei dem Knaben (eben so bei weiblichen Stimmen) sondern sich sehr bald aufs deutlichste Alt- und Discantstimmen ab, und wenn auch eine bedeutende Anzahl eine zwischen beiden liegende Stimme hat, so kann man von diesen sagen, sie seien mehr unvollkommene Discantstimmen, als ein Mittel zwischen Alt und Discant, indem ihnen in der Regel nur einige hohe Töne abgehen, für den Alt aber ihre Tiefe ganz unbrauchbar ist. Wollte man aber beständig einstimmig singen, so würde man einer von beiden Stimmen Gewalt anthun müssen; denn selbst Choräle, die nur im Umfang einer Octave liegen, lassen sich nur schwer in eine solche Tonhöhe legen, daß sie mit gleicher Bequemlichkeit von eigentlichen Alt- und Discantstimmen zugleich ausgeführt werden können. Man findet auch, daß die Altstimmen (nachdem nur die allerersten Schwierigkeiten überwunden sind) sich sehr leicht darin finden, die zweite Stimme zu übernehmen."

(Beiläufig gesagt: auch von Dr. E. Fischer existiert eine Sammlung von 2- und 3-stimmigen Chorälen für Sopran- und Altstimmen.)

c. Neben dem Chorgesange finde auch der Einzelgesang seine Pflege. Dies ist wichtig für die individuelle Ausbildung der Schüler sowohl, wie für kunstgemäße Gestaltung des Gesanges an sich und die dadurch bedingte Einwirkung desselben auf das Gemüth. In letzterer Beziehung erinnere ich nur an jene Lieder, Motetten und kleinen Chöre innerhalb des Schulkreises, in welchen Chor- und Solostellen abwechseln. Es nimmt sich gar schön aus, wenn letztere gut vorgetragen werden. Auch das macht sich in der Regel schon recht vortheilhaft, wenn man in einem Chorliede einzelne Strophen von Einem oder Einigen singen läßt, worauf dann die folgenden wieder vom Chore aufgenommen werden.

5. Man wähle nicht nur solche Stücke, welchen die Kinder gewachsen sind, sondern verweile auch so lange dabei, bis sie mit Sicherheit und Freiheit ausgeführt werden.

Dies ist zwar im Allgemeinen schon angedeutet, muß aber hier noch ausdrücklich wiederholt werden.*) Nicht eher, als wenn alles Technische abgemacht ist, und keine Schwierigkeit mehr hemmend und störend wirkt, thut sich das Herz des Sängers auf. Der Zuhörer hat bei den verzweifelten Anstrengungen, die ein einzelner Sänger oder ein ganzer Chor macht, um eine über seine Kräfte hinaus liegende Aufgabe zu lösen, nicht einmal den Genuß, den die halsbrechenden Sprünge eines Seiltänzers gewähren. — Also keine großen, contrapunctisch ausgeführten Chöre, keine künstlichen Solo-Arien! Einfache Lieder, kleine Motetten und Chöre, höchstens so schwer, wie die schwersten der von Hientzsch, Jakob, Widmann, Flügel ꝛc. herausgegebenen, — das ist Alles. Fordern die Umstände gebieterisch, daß man Schulkinder zur Ausführung größerer Kirchenmusiken ziehe, so wähle man nur die Fähigsten, und übe privatim die aufzuführenden Cantaten, Hymnen ꝛc. mit ihnen ein.

6. Was nun die Einübung der Lieder anbelangt, so geschieht sie auf der Gehörstufe durch Vorspielen oder Vorsingen und Nachsingen. Ein Beispiel folgt unter C.

Betreten die Schüler die Notenstufe, so wird ihnen zunächst etwa in zehn bis zwölf Stunden das Allernöthigste über die Bedeutung der Noten, namentlich in Bezug auf das Rhythmische, gesagt und an Beispielen verdeutlicht. Näheres darüber unter C. Dann tritt sogleich der Gebrauch der Noten bei der Liederübung selbst ein. Auch darüber Näheres unter C. Hier sei nur noch bemerkt, daß es für die Kinder keineswegs niederschlagend ist, wenn sie Anfangs nur sehr wenig von dem Speciellen des Notenwesens verstehen. Sie fühlen sich nicht gedrückt durch das, was ihnen die Noten nicht sind, sondern im Gegentheil angenehm überrascht durch die Hülfe, welche jene ihnen wirklich gewähren. Und wie freuen sie sich, wenn der Sinn dieser Tonschrift, die anfangs so räthselhaft schien, ihnen nach und nach immer mehr aufgeht, indem jedes Lied, wobei sie benutzt wird, von selbst zu ihrer Erklärung beiträgt! Es ließe sich wohl manche Parallele dazu finden. Viele Sänger haben übrigens einzig auf diese Weise die Noten verstehen gelernt, ohne irgend einen besondern Unterricht im Treffen ꝛc. zu genießen.

*) „Damit die Ausführung der Kunstwerke so wenig als möglich durch Stockung oder Störung gehemmt oder unterbrochen werde, damit auch das Gefühl der Verlegenheit niemals die Kunstanschauung des singenden Individuums trübe, und so die Gemüthsbildung schwäche.“ Nägeli. (Gesanglehre, S. 225.)

C. Gesangunterrichtspläne für Volksschulen von mehr oder weniger Classen, verbunden mit einigen Ausführungen des Vorigen.

Volksschulen von drei Classen.

Zwei Stunden Gesang in jeder Classe wöchentlich.

1. Unterclasse.

Vier halbe Stunden.

In jeder:

Elementarübungen, 10 Minuten.	Lieder, 20 Minuten.

2. Mittelclasse.

Zwei ganze Stunden.

Zuerst:

Das Allernothwendigste vom Notenwesen, zur Unterstützung der Liederübung — nebenbei Wiederholung früherer Lieder; vier bis sechs Wochen.

Alsdann in jeder Stunde:

Stimmübungen.	Andere Elementarübungen.	Lieder.
10 Minuten.	20 Minuten.	30 Minuten.

3. Oberclasse.

Zwei ganze Stunden.

Zuerst:

Fortsetzung des Nothwendigsten vom Notenwesen — nebenbei Wiederholung früherer Lieder; drei bis vier Wochen.

Alsdann in jeder Stunde:

Stimmübungen.	Andere Elementarübungen.	Lieder.
10 Minuten.	20 Minuten.	30 Minuten.

Näheres hierüber:

a. Für die Unterclasse.

Der Elementar-Cursus besteht aus jenen einfachen Uebungen im Nachsingen einzelner Töne und einfacher Tonverbindungen, im Unterscheiden hoher und tiefer, langer und kurzer, starker und schwacher Töne, im taktgemäßen Zählen 2c., die wir fast in allen besseren Anweisungen zum Gesangunterrichte beschrieben finden. Mit ihm fällt der Cursus der Stimmübungen zusammen.

Es scheint hier die geeignete Stelle, wegen gewisser auffälliger Differenzen in den für die Unterstufe aufgestellten Lehrmethoden, etwas weiter auszuholen, um damit die nöthige Verständigung anzubahnen.

An sechsjährigen Kindern, welche vor ihrem Eintritt in die Schule nur wenig oder gar nicht gesungen, ist leicht wahrzunehmen, daß ihnen in der Regel nur eine sehr mäßige Anzahl von Tönen, oft kaum von dem Umfange einer Quinte, zu Gebote steht. Dabei sind diese Töne nicht selten von mehr dunklem als hellem Klange und entbehren der nöthigen Festigkeit. Der Lehrer wird daher vor allen darauf hinarbeiten müssen, daß die auf der Unterstufe zu verwerthenden Töne der Kinderstimme, von $\bar{\text{d}}$ bis $\bar{\bar{\text{d}}}$ oder $\overline{\overline{\text{es}}}$, mittelst öfteren Singens allmählich aus ihrem Schlummer erwachen und demnächst durch wiederholtes Ueben hell, fest und sicher gemacht werden. Bei befähigteren Kindern erwachen diese Töne schon in Folge geringer Uebung, bei andern und weniger befähigten erst nach vielmaligen Versuchen des Intonierens. Um nun mit dem natürlichsten und bequemsten Tone der Stimme anzufangen, wird es nöthig sein, den Sprechton der Kinder zu erforschen, und dieser liegt bei der Mehrzahl von Stimmen meist auf $\bar{\text{d}}$, $\overline{\text{es}}$ oder $\bar{\text{e}}$ — weniger auf $\bar{\text{f}}$, und selten auf $\bar{\text{g}}$ oder $\bar{\text{a}}$. (Das Letztere würde also für den Kindergesang einen nicht ganz naturgemäßen Ausgangspunkt andeuten.) Die Höhe desselben wird sich für den Lehrer leicht herausstellen, indem er von jedem einzelnen Kinde das Wort „Vater" mit gewöhnlicher Stimmkraft, also ohne besondere Anstrengung, aussprechen und auf dem Vocal **a** etwas länger als beim gewöhnlichen Sprechen verweilen läßt. Liegt nun derselbe auf $\bar{\text{d}}$, was oft vorkommt, so werde mit der D-Durtonleiter, wenn auf $\overline{\text{es}}$, mit der Es-Durtonleiter begonnen und in jeder derselben, vom tieferen Ton ausgehend und zum höheren fortschreitend, der betreffende Ton geübt. Dieses Ueben geschieht am besten in Tönen von längerer Dauer. (Ungefähr 3—4 Viertel im Tempo moderato.) Dabei können die einzelnen Töne bis zur Hälfte ihrer Dauer lind anschwellend und dann wieder verhallend $<\,>$ gesungen werden, wodurch dieselben zugleich die erforderliche Biegsamkeit erhalten. Auch wird hier nöthig sein, um den Kindern das Gefühl für die Tonart stets wach zu erhalten, daß ihnen der Lehrer den Dur-Accord — in D-dur: | $\bar{\text{d}}$ $\overline{\text{fis}}$ $\bar{\text{a}}$ | $\bar{\bar{\text{d}}}$ — recht oft mit der Geige angebe. Indem er nun weiter die Kinder theils in D-, theils in Es-dur singen läßt, erreichen dieselben allmählich die sämmtlichen Töne von $\bar{\text{d}}$ bis $\overline{\overline{\text{es}}}$; also ohne Tonlücke, wie folgt:

D-dur:	d	e	fis	g	a	h	cis	d.
	|	|	|	|	|	|	|	|
Es-dur:	es	f	g	as	b	c	d	es.

Nunmehr treten folgende Stimmübungen ein:

$\bar{\text{d}}$ — $\bar{\text{e}}$ — $\overline{\text{fis}}$; — $\overline{\text{es}}$ — $\bar{\text{f}}$ — $\bar{\text{g}}$; — ($\overline{\text{es}}$ $\bar{\text{g}}$) $\overline{\text{as}}$; — ($\bar{\text{d}}$ — $\overline{\text{fis}}$) $\bar{\text{a}}$; — ($\overline{\text{es}}$ $\bar{\text{g}}$) $\bar{\text{b}}$; — ($\bar{\text{d}}$ $\overline{\text{fis}}$ $\bar{\text{a}}$) $\bar{\text{h}}$; — ($\overline{\text{es}}$ $\bar{\text{g}}$ $\bar{\text{b}}$) $\bar{\bar{\text{c}}}$; — jetzt folgt erst $\bar{\bar{\text{d}}}$, dann $\overline{\overline{\text{cis}}}$; — $\bar{\bar{\text{d}}}$ — $\overline{\overline{\text{cis}}}$ — $\bar{\bar{\text{d}}}$;

— endlich $\overline{\overline{\text{es}}}$; — $\overline{\overline{\text{es}}}$ — $\bar{\bar{\text{d}}}$ — $\overline{\overline{\text{es}}}$.

Bei jedem neuen Tonansatze der einen oder andern Leiter hat der Lehrer zuerst den betreffenden Dur-Accord auf der Geige anzugeben. Aus diesem Intonieren wird sich für ihn bald ergeben, daß der Ton $\bar{\bar{d}}$ in D-dur weit leichter, als derselbe Ton (als Stufe 7) in Es-dur, von den Kindern getroffen wird. Zugleich sind die letztern beim Singen darauf aufmerksam zu machen, daß die höheren Töne mehr Anstrengung und Athemkraft erfordern, als die tieferen; und dieses gibt ihnen den ersten sichern Anhalt für richtige Anschauung von Höhe und Tiefe der Töne. Es muß deshalb als verfehlt bezeichnet werden, den hier aufgestellten Stimmübungen noch besondere Gehörübungen als Einleitung vorauszuschicken; denn in der Regel laufen die letzteren, wofern sie von jenen abgetrennt erscheinen, mehr auf ein blindes Hin- und Herrathen, als auf klare und richtige Anschauung und Angabe von Höhe und Tiefe der Töne hinaus. Auch wüßte ich nicht, was es mit der Auffassung von sehr weitspannenden Intervallen, wie z. B. $\bar{d}$ $\bar{\bar{a}}$ — $\bar{d}$ $\bar{\bar{fis}}$, die im Kindergesange gar nicht vorkommen, Wichtiges auf sich haben sollte, um sich schon hier damit zu befassen. Nöthiger dagegen wären schon Uebungen im Auffassen von kleineren und gangbaren Intervallen, z. B. von Secunden, Terzen rc., die aber auch, wofern der Gehörübung nicht der Stimmklang vorausgegangen, besser an anderer Stelle stünden.

Sobald nun die Töne von D- und Es-dur in vorstehend angegebener Weise in der Stimme der Sänger geweckt und festgemacht worden, so daß sie nunmehr von allen Kindern schon nach einmaligem Vorspielen sicher getroffen werden, dann treten leichtere Tonverbindungen, zum Zwecke der Belebung und Stärkung des Tongedächtnisses, auf. Dieses geschieht innerhalb des Tonumfanges von $\bar{d}$ bis $\bar{\bar{es}}$, und zwar in allen darin möglichen Durtonarten, wie sich dieselben im authentischen oder plagalischen Umfange der letztern ergeben mögen; am besten zuerst in G-dur, wegen der bequemen Lage des Grundtones, was für die leichtere Ausführung der Tonverbindungen von Werth ist.

Die hier zur Anwendung kommenden Tongliederungen wird der Lehrer am besten ersehn können aus dem Baue einfacher Volksweisen. Wer irgend einmal genau auf den Kindergesang, so wie ihn das Volkslied bringt, geachtet hat, wird aus dessen Melodien leicht bemerkt haben, daß sich deren Tonleiter vorzugsweise in drei Grundformen ergeht oder abspiegelt.

In Ziffern angegeben, also allgemein ausgedrückt, sind es die folgenden:

$_{5}\,1\,2\,3$ — $1\,3\,5\,6$ — $1\,2\,3\,5\,6\,^{1}$

Man vergleiche für diesen Zweck die bekannten Kinderliedchen: Maikäfer, fliege! — Ringel Ringel Rosenkranz — und ähnliche in Erk's „Volksliedern". — Erst mit Hinzutritt der Stufen 4 und 7 wird die Tonleiter für das Singen allmählich schwieriger und künstlicher. Das ist schon zu verspüren bei Stufe 4, wenn sie der 5 nachzieht und mit der 3 ausläuft (5 4 3) — und umgekehrt, wenn die 3 anhebt und die 5 schließt (3 4 5). Den letztern Fall suchen einfache Natursänger geflissentlich zu umgehen und treten alsdann gern aus der 3 in die 6 über, wie das z. B. beim

Choral: „Ach bleib mit deiner Gnade" der Fall ist. (Ursprünglich: 1 | 3 2 3 4 | g g e ‖ — jetzt: 1 | 3 2 3 6 | 5 4 3 ‖). Ferner wird der Lehrer aus diesen Volksweisen leicht bemerken können, daß dieselben, wofern sie sich im 1. Tetrachord der Leiter ergehen, weit faßlicher und leichter zu singen, als wenn sie ins 2. Tetrachord überziehen oder auch ausschließlich darin verweilen.

In Betreff der 3. Grundform sei beiläufig noch bemerkt, daß sie mit Unrecht von einigen Theoretikern die „altschottische" Leiter genannt wird. Denn wie in einfachen altschottischen Volksweisen die Stufen 4 und 7 oftmals fehlen, so ist dasselbe auch in deutschen der Fall; ja diese Erfahrung reicht noch etwas weiter. Nach G. W. Fink's „Erster Wanderung der ältesten Tonkunst" (Essen 1831.) wurde dieser Urtypus von Leiter sogar in indischen und chinesischen Melodien vorgefunden. Es muß also wohl sehr natürlich sein, sich singend darin zu ergehn. Aus demselben Grunde haben sich denn auch erfahrene Gesanglehrer, wie Natorp, Jacob ꝛc. veranlaßt gesehen, ihre Lehrgänge im Treffen darnach einzurichten. Sie beginnen sehr richtig mit den Haupttönen und lassen die Nebentöne darauf folgen.

In Betreff der Aufeinanderfolge und Verbindung der einzelnen Tonleitertöne ist nun Folgendes zu bemerken. Zunächst gliedern sich dieselben in Haupt- und Nebentöne (1 3 5 8 — 2 4 6 7) und treten alsdann, nach ihrer Abstufung vom Leichteren zum Schwereren, in folgender Ordnung auf: 1 8 5 3 — 2 6 4 7. Die Tonverbindung 1 8 8 1, weil die 8 anfänglich noch nicht fest genug in der Kinderstimme sitzt, mag vorläufig etwas zurücktreten und ist dann später nachzuholen. Demnach würde als erste Tonverbindung gelten: $\bar{d}$ a und $\bar{a}$ d. Damit aber gleich von vorne herein taktisches Wesen in die Tonverbindungen komme, wird jede derselben in eine bestimmte rhythmische Form eingekleidet (rhythmisiert). Auch ist es für die leichtere Auffassung des Intervalls von Nutzen, wenn der anhebende Ton als leichte Zeit und der folgende als schwere Zeit auftritt, wie aus folgenden Beispielen zu ersehen.

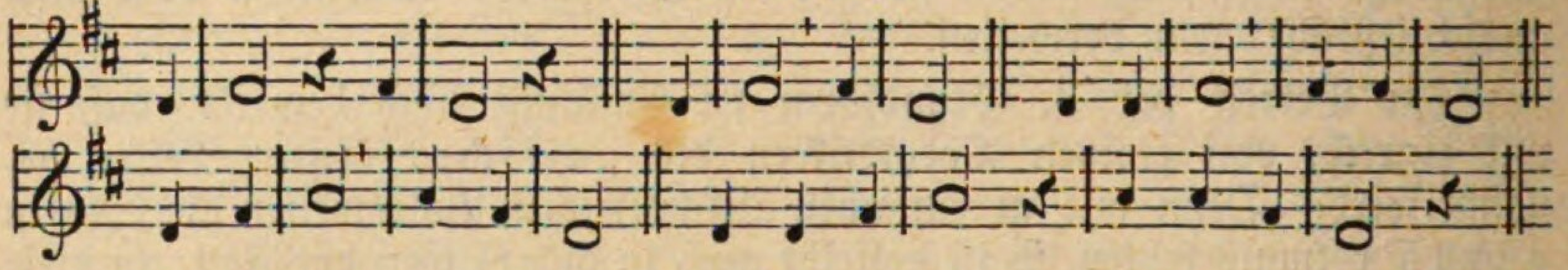


Mit Benutzung der auf Seite 425 angegebenen Ziffernbezeichnung (s. Form I.) läßt nun der Lehrer die vorstehenden Uebungen von den Kindern singen. Während des Singens deutet er mit dem Violinbogen auf die den Tönen entsprechenden Tonzeichen. Dabei ist es wichtig fürs Treffen, wenn die Töne zuerst mit Zahlnamen und dann mit der Silbe la gesungen werden. Die Kinder mögen alsdann gleichzeitig mit dem Singen, durch Hebung und Senkung der rechten Hand und nach Maßgabe der höheren oder tieferen Stellung der Tonziffern, die Höhe und Tiefe der Töne andeuten.

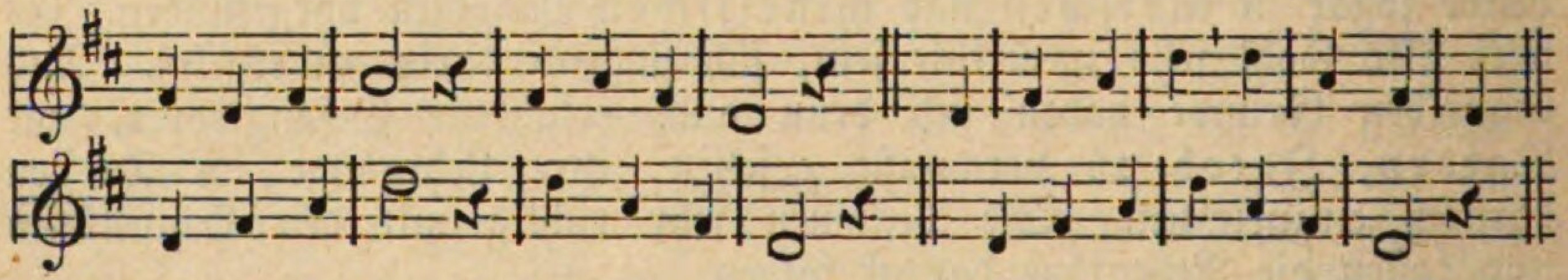
Nächst der Quinte kommt nun die Terz mit folgenden Tonverbindungen an die Reihe: 1 3, 3 1; 3 5, 5 3. (3 8 und 8 3 bleibt vorläufig noch unberücksichtigt.)

Mit rhythmisierten Formen:

Beides verbunden.



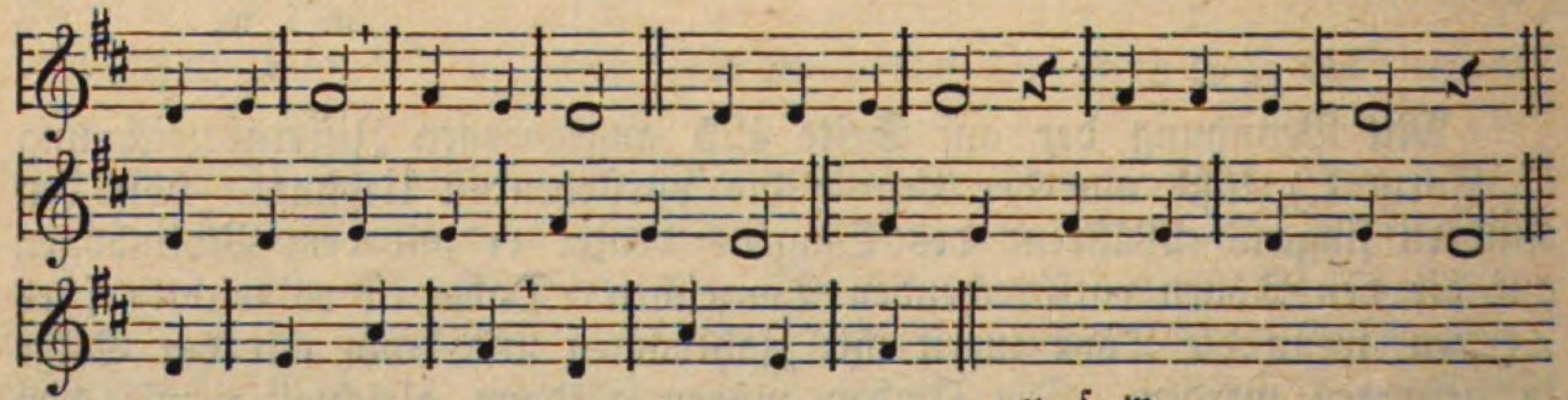
Als Einleitungston fällt die Terz den Kindern schon schwerer und wird auch leicht zu tief gesungen.



So weit die Tonverbindungen mit Haupttönen. In ähnlicher Weise sind nun auch die mit Nebentönen durchzuführen. Dabei kommen aber vorerst nur die leichteren und wichtigeren Tonstellungen in Betracht. Rücksichtlich der Form dieser Tonverbindungen ist zu bemerken, daß die Nebentöne nicht für sich allein, sondern durchgehends nur in Verbindung mit Haupttönen auftreten sollen. Jeder Nebenton ist durch einen leicht faßlichen Hauptton (durch 1, 5 oder 3) einzuleiten und läuft, als vorletzter Ton, wieder in einen als Schluß dienlichen Hauptton aus (in 1, 8 oder 3). Alle unkünstlerischen Formen sind streng zu vermeiden; z. B. | 1 2 | 8 3 | 1 ‖ (verwerflich wegen des unmelodischen Intervalls 2 8 und der schlechten Cadenzierung 3 1). Erst mit Eintritt der Stufe 2 kommt regeres Leben — gehöriger Wechsel zwischen Haupt- und Nebenton — in den Gesang. Schon aus den wenigen Tönen: 1 2 3 lassen sich einfache und völlig kunstgerechte Melodien gestalten, wie z. B. unter den Chorälen das „Vaterunser“, — unter den weltlichen Liedern das bekannte „Trichordium“ von J. J. Rousseau.

Für den Nebenton 2 würden nun folgende Tonstellungen in Betracht kommen: 1 2, 2 1; 2 3, 3 2; 2 5, 5 2 (2 8 und 8 2 bleibt ausgeschlossen).

In rhythmische Formen eingekleidet:

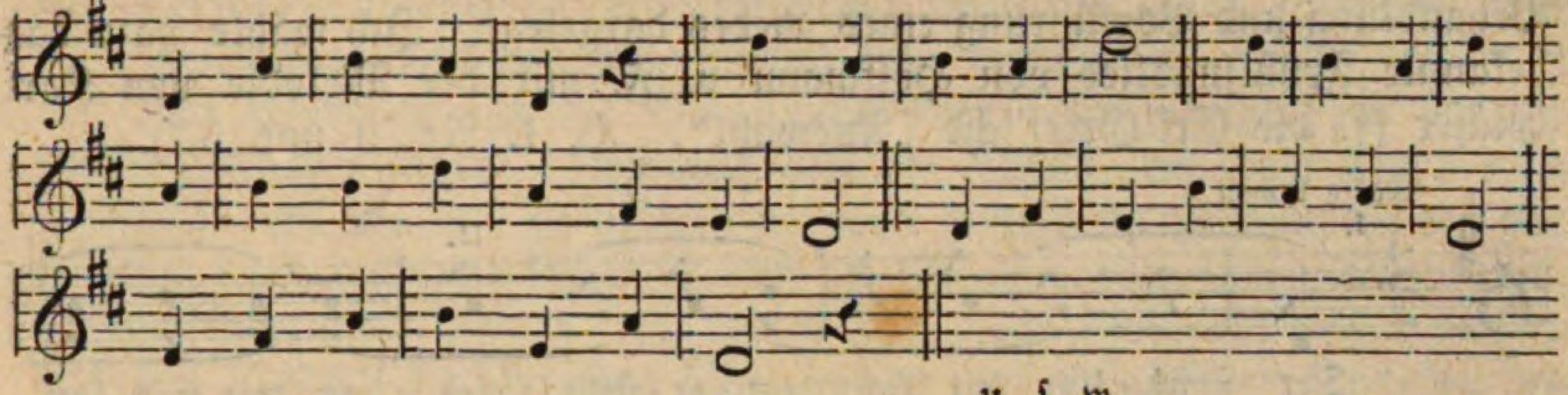


u. s. w.

Auf Stufe 2 folgt nun Stufe 6 mit folgenden Tonstellungen:

5 6, 6 5; 8 6, 6 8; 2 6, 6 2. (1 6 und 6 1 bleibt vorläufig fort).

In rhythmisierter Form:



u. s. w.

Nun kommen die schwereren Stufen 4 und 7 an die Reihe, für die hier, der Kürze wegen, nur das Nöthigste ausgehoben sei. Die weitere Ausführung kann nicht schwer fallen und bleibt somit dem Lehrer überlassen.

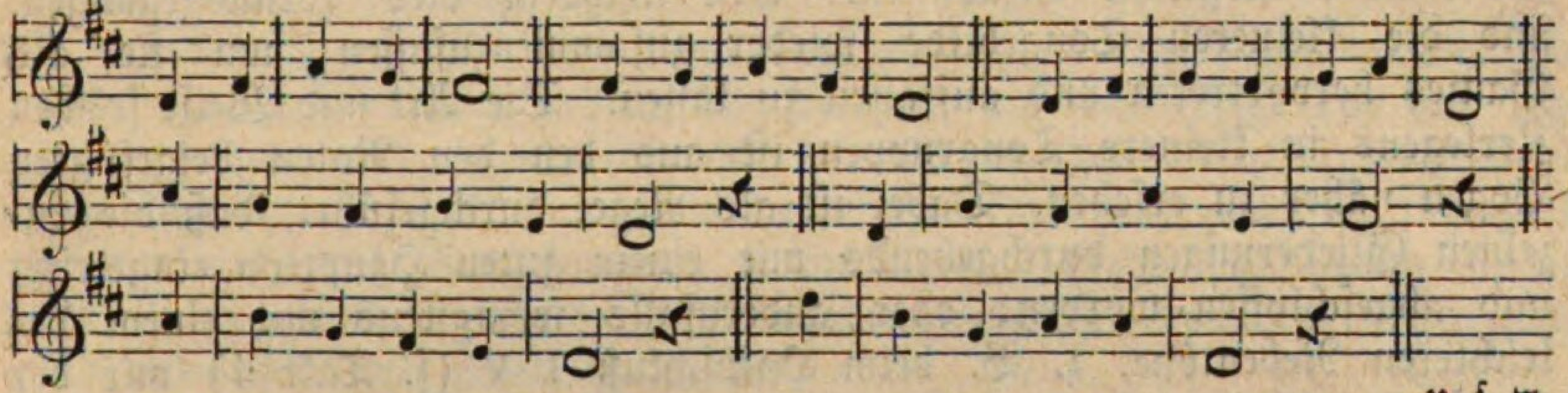
Für Stufe 4 sind folgende Tonstellungen zu beachten:

5 4, 4 5; 3 4, 4 3; 2 4, 4 2; 1 4, 4 1; 6 4, 4 6. (8 4, 4 8 noch fortzulassen.)

Für Stufe 7 diese:

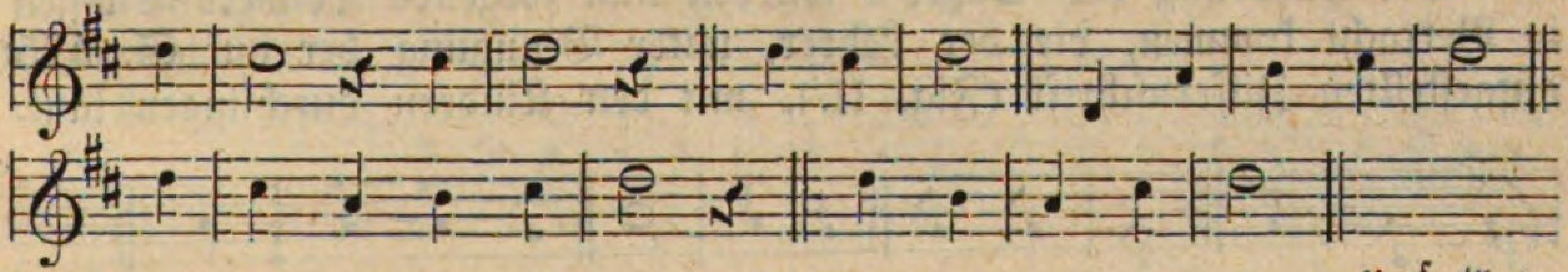
8 7, 7 8; (5) 6 7 (8), — (8) 7 6 (5); 5 7, 7 5; 2 7 (8).
(Das Uebrige unterbleibt.)

Rhythmisierte Beispiele mit Stufe 4:



u. s. w.

Mit Stufe 7:



u. s. w.

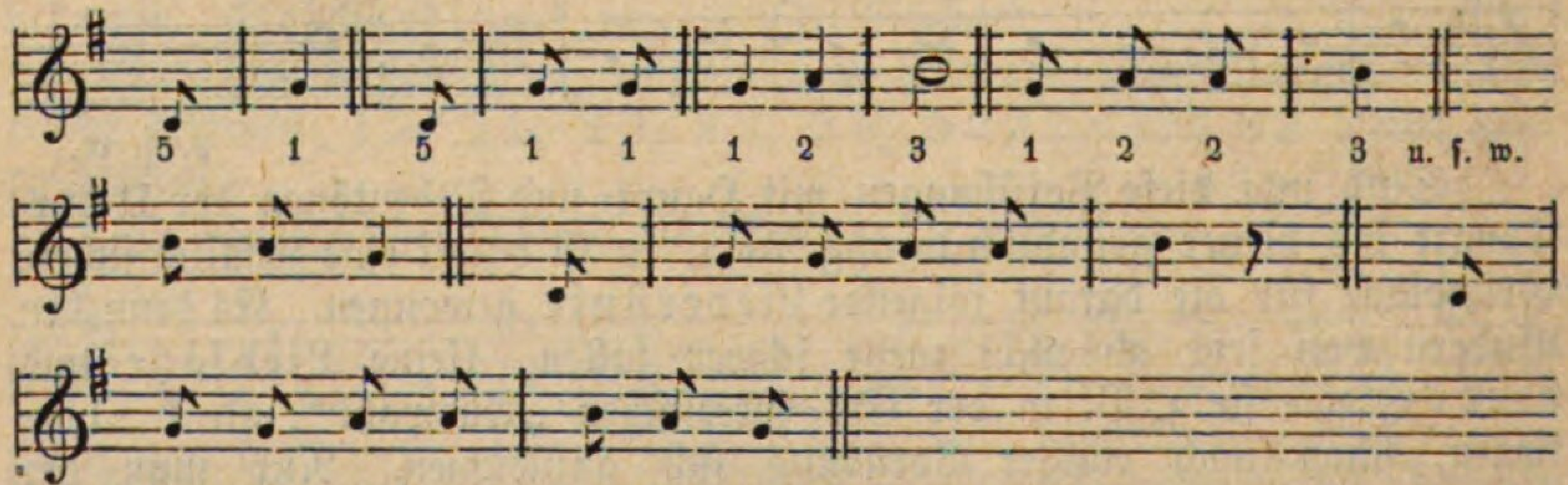
Sind nun diese Vorübungen mit Haupt- und Nebentönen der D-dur-Tonart bis hieher gründlich durchgeführt, so ist damit eine ziemlich sichere Grundlage für die darauf folgende Liederstufe gewonnen. Es kann den Kindern von jetzt ab nicht mehr schwer fallen, kleine Liedsätze und Lieder, wie sie z. B. in der Erk-Greef'schen „Auswahl", H. I., vorliegen, schon nach einiger Vorübung sich anzueignen. Nur muß der Lehrer verstehen, sie Satz für Satz methodisch zu zergliedern, um nicht, wie es so oft vorkommt, gleich mit dem Ganzen, statt mit kleineren Satzgliederungen vorzugehen. Auch ist es fehlerhaft und zeugt von schlechter Methode des Lehrers, ein- und denselben Liedsatz, um ihn den Kindern einigermaßen genügend beizubringen, gleich 10 bis 20 Mal ununterbrochen — folglich bis zum Uebermaße — vorzuspielen; denn für geweckte Kinder ist dies Verfahren nur langweilig und führt mehr zur (unnöthigen) Ermüdung als zur Ermunterung derselben.

An einem Beispiele sei hier die Art und Weise der unterrichtlichen Behandlung und Vorführung eines Liedes dargelegt. Ich wähle dazu das bekannte Frühlingslied von Hoffmann v. F. mit der Melodie von Karl Gläser (s. die Erk-Greef'sche „Auswahl". H. I. Nr. 9 und 53).



Wie aus dieser Darstellung zu ersehen, zerfällt die Melodie zunächst in vier 2-taktige Sätze, wovon je zwei sich zu einem größern rhythmischen Ganzen von je vier Takten gestalten. Für den Zweck des schnellern Erlernens derselben würde es jedoch nicht ausreichend sein, sie bloß satzweise, vom ersten bis letzten Tone vorzuspielen und nachsingen zu lassen; vielmehr muß jeder einzelne Satz wiederum in mehrere kleinere Gliederungen von 3—4 Tönen zerlegt werden, um ihn so der Fassungskraft des Kindes möglichst anzupassen. Erst nachdem dies vorausgegangen, sind die kleineren Tongebilde wieder zusammenzufassen, um sie als Ganzes hervortreten und auffassen zu lassen. Die Art und Weise solchen Zerlegens in kleinere Tongruppen ist aus den den Noten beigefügten Bogen näher zu ersehen. Dabei ist als Regel durchgeführt, daß die einzelnen Gliederungen durchgehends mit einem guten Hauptton eingeleitet und abgeschlossen worden; oder andernfalls wenigstens mit einem der leichteren Nebentöne, z. B. beim Halbschluß I V (s. Takt 4) mit der Stufe 2 endigten.

Bei Einübung des Satzes I würden nun folgende Tonverbindungen in Betracht kommen, die der Lehrer, unter Benutzung der auf S. 425 aufgestellten Ziffernschrift (Fig. II.), mit den Kindern durchsingen läßt.



Hinsichtlich des taktischen Singens ist vom Lehrer darauf zu halten, daß die einzelnen Töne mit demselben Tongewicht, wie es in der Melodie hervortritt, belegt werden. Nur in wenigen Ausnahmefällen dürfte es für ein schnelleres Auffassen des betreffenden Intervalls von Vortheil sein, wenn das Umgedrehte von schwerer und leichter Zeit stattfände.

Die Kinder singen nun sämmtliche Tonverbindungen zuerst mit Zahlnamen, dann mit der Silbe la. Ist nun in der Weise Satz I zu Ende geführt, dann folgt die Unterlegung des Textes: „Der Frühling hat

sich eingestellt.“ Wie bei der Melodie, so wird auch bei Erlernung des Textes nur satzweise vorgeschritten; denn die ganze Strophe schon vor Erledigung der Melodie sprechen und einüben zu lassen, würde zu viel Zeit erfordern und die Singstunde mehr oder weniger zur Sprechstunde ausarten lassen. Höchstens daß der Lehrer, um dem Kinde einen Eindruck vom Ganzen zu geben, den Text einmal im Zusammenhang vorspreche; was auch mit Rücksicht auf die Melodie und deren Vorführung zu empfehlen ist. Indem der Lehrer den Text vorspricht und denselben von den Kindern nachsprechen läßt, hat er mit möglichster Sorgfalt auf wohlklingende und lautrichtige Aussprache zu achten und Fehlerhaftes sofort zu berichtigen und zu verbessern*). — Auch ist darauf zu achten, daß die Betonung der Worte mit der der Töne im vollkommensten Einklang stehe. Denn nur zu leicht werden leichtzeitige Silben, wenn sie mit Tönen belegt werden, zu stark aufgetragen, so daß sie fast wie schwere Zeiten erklingen. Letzteres ist besonders beim Choralsingen nicht selten der Fall. Sollten ferner im Texte Ausdrücke vorkommen, die dem Verständnis der Kinder fern lägen, so gebe ihnen der Lehrer die nöthige Erklärung. Für Str. 1 wird es wohl kaum einer solchen bedürfen. Uebrigens hat er sich bei seiner Erklärung nur kurz zu fassen und jeden längern Discurs über Inhalt des Liedes streng zu meiden. Alles überflüssige Hin- und Herreden schwächt nur den Eindruck des Liedes und wird geweckten Kindern leicht lästig.

Es tritt nun für Satz I die Verbindung des Textes mit der Melodie ein. Zuerst spielt der Lehrer die Melodie auf der Geige vor und legt dann singend und gleichzeitig mit den Tönen der Geige fortschreitend den Text unter. Nach Anhörung des Satzes fordert er zuerst die fähigeren Kinder auf, das Vorgesungene nachzusingen. Geht das, dann singen die übrigen Kinder dasselbe zuerst abtheilungsweise, dann im Chor nach, bis Alles fest und sicher geworden.

Demnächst würde Satz II folgen und zwar mit folgenden Tongliederungen:

II.

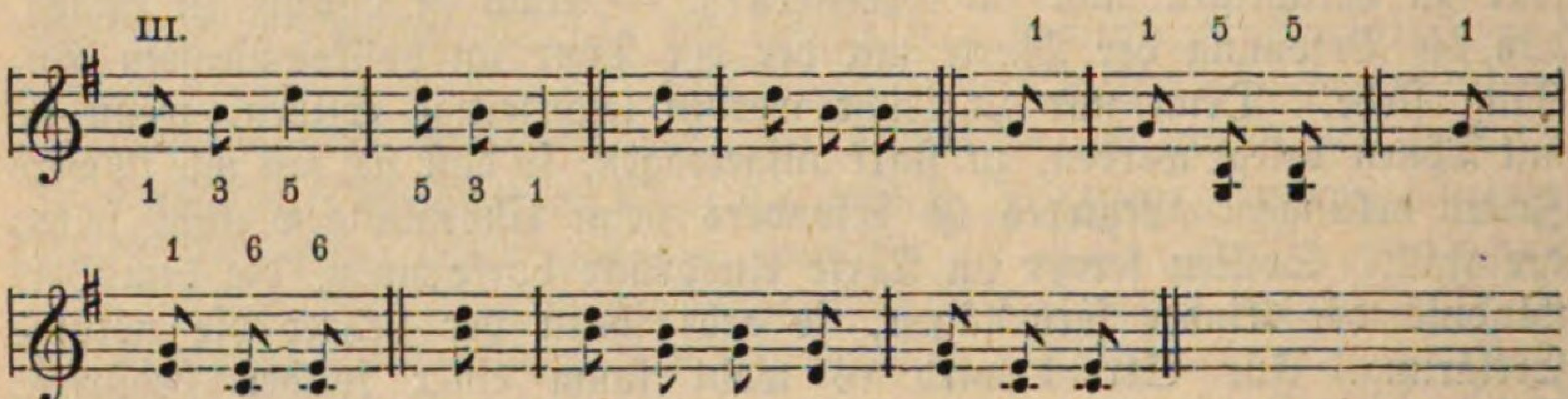


*) Vor allem möge der Lehrer mit scharfem Ohre darüber wachen, daß keine unedle Aussprache der Sprachlaute aufkomme. Es ist übel, wenn die Kinder aus ihrem Leseunterricht Proben, wie die folgenden, in den Singunterricht überführen, die dann vom Gesanglehrer nur mit Mühe wieder beseitiget werden können:
Siegk — Kriegk — steigkt — geigkt — sing-gen (erst ng dann g noch einmal ausgesprochen) — die Vögklein schweigken im Walde — der Säugklingk an der Mutterbrust — Darunter das Herze sich naget und plaget und dennoch kein wahres Vergnügen erjaget (alle g wie gk ausgesprochen). — Der gütige Gott u. s. w. Der Leselehrer soll dem Gesanglehrer vorarbeiten, nicht aber dem letzteren nur unnütze Last aufbürden, um dergl. sprachliche Ungethüme hinterher wieder ausmerzen zu müssen.

Diese Uebungen sind in ähnlicher Weise, wie bei Satz I, durchzuführen. Zum Schluß werden Satz I und II mit einander verbunden, um sie als größeres Ganze dem Gefühl des Kindes nahe zu legen. Die hier bei einzelnen Tonverbindungen auftretende zweite Stimme gilt nur für die Geige und soll dazu dienen, um dem Halbschluß (I V) mehr Nachdruck zu geben. Der abschließende Nebenton 2 wird mittels Anwendung der Harmonie um so sicherer.

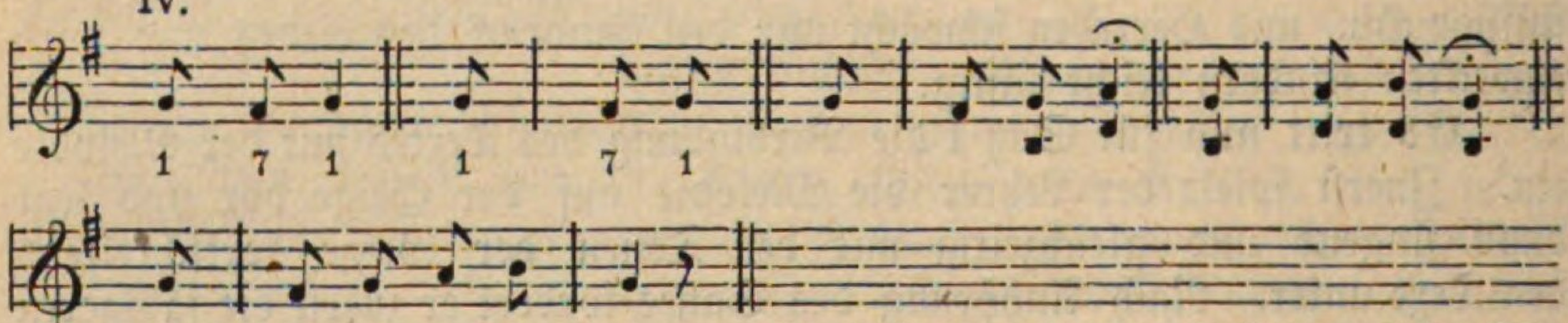
Für die Vorführung und Einübung der Sätze III und IV wird es wohl genügen, wenn ich hier, der Kürze wegen, nur deren Tongliederungen anführe und die weitere Ausführung dem Lehrer überlasse.

III.



Es folgt der Text.

IV.



Es folgt der Text, dann die Verbindung mit Satz III.

Als Schluß des Ganzen werden nun alle vier Sätze miteinander verbunden. Nachdem der vollständige Text nochmals vorgesprochen worden, singen die Kinder nach der Begleitung der Geige das Ganze. Zur Abwechselung geigt auch wohl der Lehrer die zweite Stimme dazu. Dagegen macht es sich schlecht, wenn er gleichzeitig mit dem Gesange der Kinder die Melodie in der tieferen Octave, oder wohl gar die zweite Stimme — nach derselben Vertiefung — mitsingt. — Die Hinzufügung der übrigen Textstrophen kann weiter nicht mehr schwer fallen, da die Hauptschwierigkeit, welche in der Melodie liegt, beseitigt ist. Das Resultat ist am Ende ein sehr erfreuliches. Kommen die Kinder nach Hause, so singen sie das Lied, wo sie gehen und stehen. Was will man mehr?

b. Für die Mittelclasse.

Die Mittelclasse verwendet anfangs, wie schon erwähnt, vier bis sechs Wochen vorzugsweise auf eine ganz einfache Vorbereitung zum Singen der Lieder nach Noten. Das Eigenthümliche dieser Vorbereitung besteht darin, daß sie die Kinder mit den Haupt- und Grundzügen der Tonbezeichnung bekannt macht, ohne sich auf Einzelheiten einzulassen. Sie bezweckt nicht und kann nicht bezwecken, daß die Kinder stelbstständig nach Noten singen; sie will aber jede Hülfe gewähren, welche gewährt werden kann: sie will das Auge befähigen und dem Ohre und dem Taktsinne Unterstützung leisten. Sie will einen ungeheuern Sprung vermeiden, will

den Schüler in die Mitte des weiten Raumes stellen, der zwischen dem Singen ohne Noten und zwischen dem freien Reproducieren des durch Noten Dargestellten liegt. Sie will ihn auf die Stufe bringen, worauf die vielen Tausend Sänger und Sängerinnen stehen, welche zwar nicht vom Blatte singen, dabei aber doch die Noten um keinen Preis würden entbehren wollen. Sie will, um es mit einem Worte zu sagen, dem Schüler dazu helfen, daß er seine Lieder, wenn auch nicht mit voller Tonanschauung, doch mit Anwendung seines Tontastsinnes lerne. —

Und worin besteht sie? Ich meine, es sei hinreichend, wenn die Kinder Folgendes lernen:

1) Wie die Noten steigen und fallen, so steigen und fallen die Töne.

2) Die Noten zeigen uns an, ob die Töne stufenweise oder sprungweise steigen und fallen.

3) Die sprungweisen Fortschreitungen sind von verschiedener Art; es gibt Terzen, Quarten, Quinten &c. Man muß sich gewöhnen, sie nach den Noten schnell zu erkennen. (Hiermit ist eine kurze, ganz einfache Uebung dieser Fortschreitungen verbunden, welche in der Unterclasse schon vorbereitet ist. Man spielt von irgend einem Tone aus bald dieses, bald jenes der in der Durtonleiter liegenden Intervalle, und läßt bestimmen, ob es der dritte, fünfte, sechste Ton sei &c.; dann kehrt man die Sache um; der Lehrer nennt ein Intervall, die Kinder singen es. Alles Schwierige bleibt hier ausgeschlossen.)

4) Die Noten zeigen uns auch die Dauer der Töne an.

5) Es gibt Ganze-, Halbe-, Viertel-, Achtel- und Sechzehntheil-Noten. Eine Ganze dauert so lange als zwei Halbe, eine Halbe so lange als zwei Viertel u. s. w.

6) Es gibt auch Schweigezeichen oder Pausen: Die Ganze-, die Halbe-, die Viertel-, die Achtelpause &c.

7) Oft hat eine Note oder eine Pause einen Punkt; der verlängert beide um die Hälfte ihrer Dauer.

8) Man ordnet die Noten der Dauer nach in gleiche Gruppen, und diese Gruppen heißen Takte. Ein Takt enthält entweder $^4/_4$, oder $^3/_4$, $^2/_4$, $^3/_8$, $^6/_8$. Der Lehrer läßt diese Takte gehörig auszählen.

9) Man muß den Takt schlagen können. Zum $^4/_4$-Takt macht man vier, zum $^3/_4$ drei, zum $^2/_4$ zwei, zum $^3/_8$ drei, zum $^6/_8$ sechs oder auch wohl zwei Schläge. (Es ist genug, wenn man einige Liedsätze an die Tafel schreibt, dieselben auszählen läßt, und sie dann vorspielt, während die Kinder taktieren und laut zählen.)

10) Manche Zeichen bei den Noten deuten uns an, ob wir stark, mäßig stark oder leise singen sollen. (*f*, *mf*, *p*.)

11) Die Worte werden so untergelegt, daß auf jede einzelnstehende Note eine Silbe kommt; sind mehrere Noten zusammengestrichen oder durch einen Bogen verbunden, so gelten diese alle für eine Silbe.

12) Uebrigens kommen in der Notenschrift viele Zeichen vor, die wir später erst werden kennen lernen. Jetzt ist's nur ein kleiner Anfang.

Die Namen der Noten (Buchstabennamen) bleiben den Kindern auf dieser Stufe noch vorenthalten, denn hier ist nicht von Einführung in das Tonsystem, sondern bloß von Veranschaulichung der Hauptumrisse einer Melodie die Rede.

Gegen Pfingsten also, wenn der Cursus gegen Ostern begann, treten die Kinder wieder in die grünenden und blühenden Auen der Liederübung ein, und da wandeln sie nun, ohne durch methodische Hecken und Gräben, Mauern und Schlagbäume gehemmt zu werden, frei und fröhlich und, will's Gott, auch fromm.

Regeln für die Einübung der Lieder.

1) Alles, was Verstandessache ist, muß, so weit es den Kindern zugänglich ist, zum Bewußtsein gebracht und ausgesprochen werden.

2) Im Uebrigen gebe man der freien Thätigkeit der Kinder dadurch Spielraum, daß man sie, besonders diejenigen, welche das zweite Jahr in der Classe sitzen, häufig zu Versuchen aufmuntert, das einzuübende Singstück ohne Unterstützung zu singen. Nur daß es dabei heiter und rege, ohne Qual und Plage zugehe!

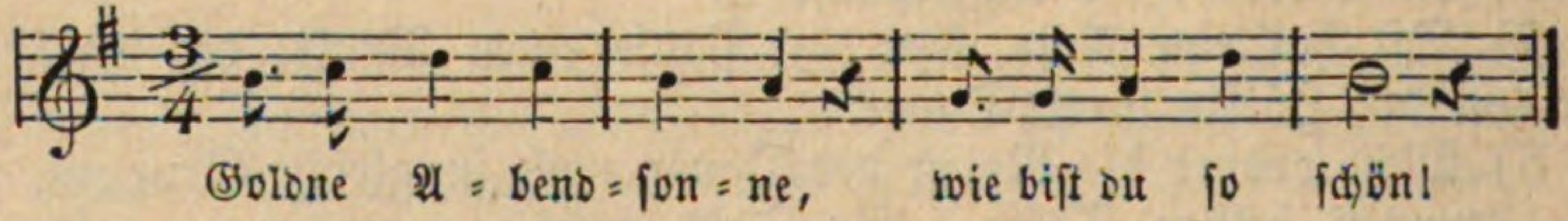
3) Wo aber die Tonkraft der Kinder nicht ausreicht, da spiele man vor.

4) Häufig lasse man, um dies ausdrücklich noch einmal zu bemerken, eine Abtheilung laut zählen, während die andere singt. Alle aber müssen unausgesetzt mittels leiser Niederschläge in die Hand taktieren, so lange das Einzuübende nicht vollkommen sicher ausgeführt wird.

5) Mit Strenge halte man darauf, daß jedes Auge fest auf die Noten gerichtet sei. Zur Hülfe für Schwache werde mit dem Violinbogen oder einem Stäbchen von Note zu Note gezeigt.

Es ist oft zum Verwundern, wie durch das entschiedenste Festhalten an der vierten und fünften Regel die Kinder zu einer Fertigkeit und Sicherheit im Singen nach Noten gelangen, die man ihnen nie zugetraut hätte.

Ein Beispiel verdeutliche den Gang der Einübung. Ich wähle den Anfang eines bekannten Liedes von Nägeli.



Die Noten sind möglichst deutlich an die Wandtafel geschrieben. Der Text fehlt anfangs. — Es werden nun zuförderst die Noten auf folgende Weise gelesen: Ein punktiertes Achtel, — ein Sechzehntel, steigende Secunde, — ein Viertel, steigende Secunde, — ein Viertel, fallende Secunde, — ꝛc. Am Ende des dritten Taktes heißt es: ein Viertel, steigende Quarte, — eine Halbe, fallende Terz*). Nun läßt man erst einmal eine steigende Quarte und eine fallende Terz singen; die Kinder können mit einiger Hülfe diese Fortschreitungen selbst finden, wenn man ihr Gehör in die Tonart gehörig gestimmt hat; sie singen z. B. nicht statt d — h, d — b, sobald ihnen der Dreiklang g h d im Ohr

*) Auf dieses Abmessen der Tonentfernungen kommt Alles an, es bleibt für die Mehrzahl der Schüler das einfachste und sicherste Mittel zum Treffen. Sehr schön ist es zwar, wenn das Kind sich des Tongepräges, welches die einzelnen Töne der Leiter in ihrem Verhältnis zum Grundton haben, so bewußt wird, daß es eben dadurch trifft; allein dieses Bewußtsein schwindet, sobald die Melodie sich einigermaßen über die Gränzen des einfachsten Kinderliedes erhebt, und selbst innerhalb dieser Gränzen wird es schon durch eine vorübergehende Modulation getrübt. Ist in diesen Fällen das Kind nicht in dem oben bezeichneten Auffassen der relativen Tonverhältnisse geübt, so tappt es ohne Halt umher.

liegt. Darauf mögen diejenigen, welche das zweite oder gar das dritte Jahr in der Classe sitzen, die Tonreihe auf la singen, mit Ausnahme Einiger, welche zu den Kleinen gestellt werden, und mit diesen laut die Viertel zählen, dabei zugleich in leisen, aber genau abgemessenen Niederschlägen auf den Tisch oder in die Hand taktierend. Geht's mit dem Treffen von selbst, — gut; geht's nicht, so spielt der Lehrer vor. Nun singen auch die Kleinen mit, eine andere Abtheilung zählt laut, aber Alle taktieren. Das geht so lange fort, bis die Melodie rein und im strengsten Takte ertönt. Dann wird der Text untergelegt.

Während nun die letzten dreißig Minuten jeder Singstunde auf solche Weise zu Liederübungen verwendet werden, so fallen die vorhergehenden dreißig Minuten dem Elementarcursus zu. Meine Anweisung hierzu ist kurz: Nehmt eine der besseren Gesanglehren*) zur Hand, fangt da an, wo die schriftlichen Tonzeichen eintreten, macht's genau so, wie es vorgeschrieben ist, geht ganz langsam, denn es drängt euch nichts, und lasset euch begnügen mit der Stufe, die ihr nun eben erreichen könnt. Nur werdet ihr oft einen Theil des für einzelne Treff- oder Taktübungen gelieferten Liederstoffes bei Seite lassen, sobald der Zweck der Tonanschauung erreicht ist, weil ihr für das Gemüthsleben der Kinder durch den Liedercursus besonders sorget.

Durch die Stimmübungen wird in der Regel die Lehrstunde eröffnet; doch sind dieselben auch unmittelbar vor und zwischen den Liederübungen nicht selten ganz an rechter Stelle. Wir üben die Tonleiter Anfangs in gesonderten Tetrachorden (c d e f, — g a h c), später in vereinigten, vorzugsweise auf den Vokal a, oder auf die Silbe la, bald stark, bald leise (letzteres ist schwerer, aber wichtig), immer taktierend (bald zwei, bald drei, vier Schläge auf jeden Ton).

So macht das Kind seinen Weg durch die Mittelclasse.

Beim Austritt aus derselben ist seine Stimme bereits etwas ausgebildet, ein Schatz von Liedern gewonnen, die Tonanschauung erfreulich entwickelt. Keineswegs aber ist das Letztere in dem Maße der Fall, daß nicht auch in der Oberclasse der Liedercursus getrennt neben dem Elementarcursus fortgeführt werden müßte. Wir müssen für die Lieder noch lange den Tontastsinn mit in Anspruch nehmen; erst im vorletzten oder letzten Schuljahre werden die fähigeren Kinder sich zu einem fast ganz selbstkräftigen Singen nach Noten erheben.

c. Für die Oberclasse.

Ehe die Liederübung fortgesetzt wird, soll der Schüler noch etwas näher in das Notenwesen eingeführt werden, schon der leichteren Verständigung halber. Drei bis vier Wochen werden am Anfange des Cursus vorzugsweise auf diesen Zweck verwendet. Es muß, wie weit man auch im Elementarcursus der Mittelclasse gekommen sei, jetzt gelernt werden:

1) Daß es eine allgemeine (chromatische) Tonleiter gebe, welche sich mehrmals wiederhole.

2) Daß sie aus zwölf Tönen bestehe.

3) Daß diese Töne so nahe aneinander liegen, daß man nicht leicht andere dazwischen singen könne.

---

*) Etwa die von Widmann, Richter, Hohmann, Schütze rc.

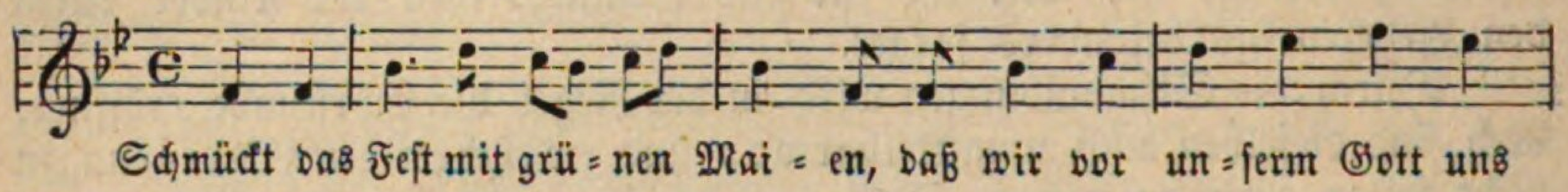
4) Daß man den Abstand von einem dieser Töne zum andern einen halben Ton, (eine halbe Tonweite) nenne.

5) Daß diese Töne ihre festen Namen und Zeichen haben — und welche diese seien. Am natürlichsten geht man dabei von der Tonreihe c, d̄, ē, f̄, ḡ, ā, h̄, c̿ aus, und fügt die übrigen Töne dazwischen. Durch Striche, durch eine Leiter, eine Treppe, die Tasten des Claviers, die Lage der Töne auf dem Griffbrett der Geige u. s. w., durch Vorspielen und Vorsingen, mag man die Sache möglichst veranschaulichen.

Das Notenlesen, welches der Elementarcursus der Mittelclasse wenigstens eingeleitet hat, tritt nun als nothwendige Bedingung der Liederübung ein. Auf das Tonartenwesen kann in diesen dreiwöchentlichen Belehrungen nicht eingegangen werden; es bleibe dem Elementarcursus überlassen, dasselbe langsam und gründlich zu behandeln.

Und wieder gegen Pfingsten tritt die Liederübung ein, während auch die Stimmübungen wiederkehren, und der Elementarcursus da fortgesetzt wird, wo er in der Mittelclasse aufhörte.

Auch aus dem Liedercursus der Oberclasse finde hier eine Probe Platz, gleich ein Pfingstlied.





Gang der Einübung: 1) Es werden Schlüssel, Vorzeichnung und Taktzeichen besprochen. 2) Wir zählen die Takte aus. 3) Wir lesen die Noten in folgender Weise: f, f, steigende Quarte b, steigende Terz d, fallende Secunde c, fallende Secunde b, steigende Secunde c, steigende Secunde d, fallende Terz b u. s. w. 4) Wir fassen die sprungweisen Fortschreitungen noch ganz besonders ins Auge. Wo sind Terzen? Quarten? Wer kann eine Quarte singen? Wie wird es mit der Sexte gehen? u. s. w. 5) Die obere Ordnung der Schüler macht einen Versuch, die Tonreihe auf die Silbe la zu singen, während die untere Ordnung taktiert und laut zählt. Jedes Auge fest auf die Noten gerichtet! Bei geringen Abirrungen von der Richtigkeit hilft der Lehrer leicht mit der Geige nach; bei großen Fehlern unterbricht er die Kinder, und macht auf das zu Beachtende aufmerksam. Was die Kinder nach zwei-, dreimaligem Versuchen nicht selbst vermögen, das spielt er vor. 6) Alle Kinder singen, die Namen der Noten nennend, die Tonreihe, wobei streng taktiert wird. 7) Der Text wird untergelegt. Ist späterhin das Tonartenwesen bereits behandelt, so kommt es bei jeder Einübung gebührend zur Sprache. Hauptsache bleibt aber, daß die Kinder die einzelnen Intervalle, wenn auch nur der Zahl, nicht der Größe der Tonstufe nach, ins Auge fassen. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler, auf solche Weise geführt, zu einer sehr namhaften Sicherheit und Fertigkeit gelangen. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß man, so wie der Elementarcursus vorschreitet, von Woche zu Woche ihrer gesteigerten Tonkraft mehr zumuthen kann.

Ich könnte nun das Bild unsers Schülers, wie er aus der Oberclasse frei, froh, frisch, will's Gott auch fromm ins Leben tritt, mit gar hellen Farben ausmalen, fehlte mir nicht der Raum dazu. Schaffe dir selbst ein solches Bild, junger Lehrer, jedoch ein „lebendes"!

Nothwendiger Weise muß aber hier noch des Umstandes gedacht werden, daß wir selbst in einer Schule von drei Classen immer dreierlei Kinder beisammen haben. Abtheilungen zu machen ist mißlich, da man sie nicht zugleich kann singen lassen: da stellen sich denn gar eigenthümliche Hindernisse heraus, und zwar namentlich für den Elementarcursus. Entweder müssen wir die Lückenlosigkeit zum Theil aufgeben, oder es muß jedes Kind denselben Cursus zwei- bis dreimal wiederholen. Jenes hat seine Nachtheile, dieses macht eine gar zu arge Verkürzung des Cursus nothwendig. Wie helfen wir uns? Die vorhandenen Gesanglehren geben, auffallender Weise, wenig oder gar kein Licht über diese wichtige Sache. Ich schlage einen Mittelweg vor: In der Unterclasse sei der Cursus einjährig — man kann die Kleinen nicht in der Mitte anfangen lassen —, in den anderen zweijährig. Nehmen wir nun an, daß die Kinder mit acht Jahren in die Mittelclasse treten, und drei Jahre dort verweilen, so werden sich in drei aufeinander folgenden Jahren die Verhältnisse also stellen:

1) Einige Kinder werden beim Eintritt in die Classe gerade zum Anfang des Cursus kommen, denselben ganz durchmachen — und im dritten Jahre noch einmal zur ersten Hälfte desselben zurückkehren.

2) Andere Kinder werden bei ihrem Eintritt in die zweite Hälfte des Cursus gerathen, denselben aber noch einmal von Anfang bis zu Ende durchmachen.

Wir können's nicht ändern. — Uebrigens ist der Nachtheil für diejenigen Kinder, welche mit der zweiten Hälfte des Cursus anfangen, nicht so gar groß. Singen sie auch ein Jahr lang mehr nach als mit, so gehen sie doch nicht leer aus. Im künftigen Jahre aber, wo es wieder vom Anfang geht, werden sie desto mehr in Anspruch genommen, und befestigen sich nun in Dem, was sie schon einmal in äußerlicher Weise durchgemacht haben.

Ein Gleiches findet in der Oberclasse statt, wo wir auch immer dreierlei Kinder, aber nur einen zweijährigen Cursus haben.

Schulen von zwei Classen.

In der Unterclasse verweilt das Kind fünf, in der Oberclasse vier Jahre. Wie stellen sich da die Curse? Die Unterclasse muß in zwei Ordnungen getheilt werden. Es geht kaum anders. Während die eine singt, schreibt oder zeichnet die andere. Für die untere Ordnung, in der das Kind drei Jahre bleibt, gilt Alles, was für die Unterclasse einer dreiclassigen Schule, — für die obere Ordnung Alles, was für die Mittelclasse einer solchen Schule angegeben ist.

Die Oberclasse wird im Allgemeinen so geführt, wie die Oberclasse einer dreiclassigen Schule: alle Kinder vereinigt. Der Elementarcursus ist zweijährig, aber jedes Kind muß ihn im Ganzen zwei Mal durchmachen.

Schulen von einer Classe.

Man macht zwei Abtheilungen. Die untere hat 20 Minuten Elementar- und Stimmübungen, 40 Minuten Liederübung, Alles ohne Noten; die obere dagegen 10 Minuten Stimmübung, 20 Minuten Elementarübungen und 30 Minuten Liederübung. Letztere Abtheilung fängt im Elementarcursus da an, wo die Mittelclasse einer Schule von drei Classen anfängt, und schreitet so weit vor, als es eben gehen will.

IV.

Angabe von Schriften und Lehrmitteln, nebst geschichtlichen Andeutungen.

A. Schriften über Gesangunterricht.

In der vorpestalozzischen Zeit stand der Gesang in den Volksschulen fast ausschließlich im Dienste der religiösen Bildung. Man dachte wenig oder gar nicht daran, das Tonvermögen um seiner selbst willen, Behufs allgemeiner, harmonischer Bildung zu entwickeln; auch fiel es wohl nur Wenigen ein, daß das begriffsmäßige Auffassen des Tonsystems das Denken fördere. Eben so lag es den Meisten ganz fern, das weltliche Lied als eine Mitgabe für das häusliche und öffentliche Leben zu pflegen. Die Einübung der kirchlichen Choräle war daher die Hauptaufgabe des Gesangunterrichts, und viele Schulen gingen nicht darüber hinaus. Nur sehr selten wurden die Choräle mehrstimmig gesungen; denn einmal hielt man es nicht für nöthig, die Wirkung der einfachen Melodie durch die Kraft der Harmonie zu verstärken, dann auch war der mehrstimmige Kinderchor überhaupt wenig oder gar nicht bekannt. In den Schulen, welche sich nicht auf den Choralgesang beschränkten, finden wir meistens jene einfachen Chorlieder, welche man „Arien" nannte, und welche in der Regel nur bei bestimmten Veranlassungen, zu den hohen Festen, für den Gregorius-Umgang, für Begräbnisse, Trauungen 2c. eingeübt wurden.

Ueber diese „Arien" hinaus verstieg man sich im Allgemeinen nicht; denn wenn auch in vielen Dorfkirchen sogenannte „Kirchenstücke" aufgeführt wurden, so übte man doch die Singstimmen nur mit den fähigsten Knaben, und nicht in den öffentlichen Schulstunden ein. Was übrigens das Einüben der Choräle und „Arien" betrifft, so geschah dasselbe theils lediglich nach dem Gehör, theils nach Noten. Man machte jedoch mit den Noten nicht viel Umstände, wenigstens dachte man nicht daran, die Kinder durch einen Jahre lang dauernden Elementarcursus zum selbstkräftigen Singen nach Noten zu führen. Man spielte vor und ließ nachsingen; einzelne Knaben bildeten sich durch ihren glücklichen Tontastsinn zu Vorsängern aus, ja unter einer großen Anzahl von Schülern fand sich von Zeit zu Zeit auch Einer oder der Andere, der durch Einwirkung günstiger Nebenumstände sich zu wahrer Tonanschauung erhob, und sich alsdann im Treffen besonders hervorthat.

Es würde unrecht sein, über diese Periode unbedingt den Stab brechen zu wollen. Das damalige Verfahren hatte neben manchem Fehlerhaften auch viel Gutes; denn

1) verlor man keine Zeit durch Uebungen von zweifelhaftem Werthe;
2) wurden die Kinder in dem engen Kreise von Chorälen und Arien so heimisch und sicher, daß sie das Eingeübte für das ganze Leben behielten;
3) fand der Religionsunterricht an dem Gesangunterrichte eine viel kräftigere Stütze, als es späterhin in vielen Schulen der Fall war.

Es hatte sich indeß nach und nach die Ansicht ausgebildet, daß nicht bloß für das religiöse, sondern auch für das gesammte übrige Leben des Volkes der Gesang von Wichtigkeit sei. Darum übte man denn Lieder für allerlei Zeiten und Lebenslagen ein, man bedachte die Tages- und Jahreszeiten, Saat und Ernte, Krieg und Frieden, man sorgte für den Landmann, den Fischer, den Jäger, den Müller, Bäcker, Fleischer, Weber, Schneider, Böttcher, die Melkerin u. s. w., und so für jeden Andern bis zum Bergmann herab und zum Schieferdecker und Seiltänzer hinauf, wo denn neben vielem Guten auch manches Wunderliche mit unterlief. Besonders war es das „Mildheimische Liederbuch"*), in welchem sich diese Bestrebungen der Zeit kund gaben. Es wurde nun zwar die Jugend auf solche Weise vielfach angeregt und belebt, allein im Ganzen blieb der Erfolg hinter den Erwartungen zurück. Auffallend war es besonders, daß nur sehr wenige Lieder, die man durch die Schule in das Volk zu bringen suchte, von dem Volke an- und aufgenommen wurden. Dies Schicksal traf besonders fast alle Berufslieder. Selten besang Jemand seine eigene Beschäftigung, und Andere besangen sie auch nicht. Wohl aber hörte man, da das Singen einmal Bedürfnis geworden war, unsere uralten, zum Theil tief poetischen Volkslieder in ihren einfachen, oft so rührenden Weisen wieder aufleben und vielfach wiedertönen. — Dies lenkte die Aufmerksamkeit auf das wahre Volkslied hin. Während man aber noch bemüht war, den Weg zu ermitteln, welchen die Volksschule in dieser Hinsicht einzuschlagen habe, trat mit den großen Veränderungen, die im Schulwesen überhaupt vorgingen, auch für den Gesangunterricht eine ganz neue Periode ein.

Es war eine nach Bewußtsein ringende Zeit, die Zeit der formalen Bildung gekommen, die Pestalozzische Zeit. Anschaulichkeit war das oberste Prinzip alles Unterrichts geworden. So stellte sich denn die erste und nächste Aufgabe des Gesangunterrichts dahin, die Kinder so zu führen, daß ihre Tonkraft zur Tonanschauung gesteigert und sie dadurch in den Stand gesetzt würden, selbstkräftig und mit vollem Bewußtsein nach schriftlichen Zeichen zu singen**).

---

*) „Mildheimisches Lieder-Buch von 518 lustigen und ernsthaften Gesängen über alle Dinge in der Welt und alle Umstände des menschlichen Lebens, die man besingen kann. — Gesammelt für Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt, von Rudolph Zacharias Becker. Gotha, 1799. Becker." (Mit Melodien für das Clavier.) — 6. Aufl. 1810.

**) „Bei der Anwendung einer wahren Elementarbildungsmethode befinden sich die Schüler in einem selbstthätigen Suchen und Ueben, und was sie treiben, treiben sie nicht mechanisch oder blindlings, sondern mit Bewußtsein."
Hientzsch. (Eutonia I, 240.)

Wie aber diese Zeit das ganze Wesen der Menschennatur und die Mittel ihrer Entwickelung tiefer erkannte, so machte sie es auch zur zweiten Hauptaufgabe des Gesangunterrichts, durch den Einfluß der Kunst auf das Gemüth dem ganzen Dasein des Volkes eine höhere Richtung, eine edlere Weihe zu geben*).

Nun war ein großes, weites Feld für pädagogische Bestrebungen geöffnet, und die edelsten Kräfte sah man auf diesem Felde sich regen. In tausend Volksschulen wurde das neue, große Werk rüstig und mit vollem Vertrauen auf die Kraft der Elementarmethode begonnen. Man lebte in einer schönen Frühlingszeit, aus zahllosen Knospen schossen duftende Blüthen auf, freudig erwartete man der herrlichsten Früchte reichste Fülle.

Den Anfang dieser Zeit bezeichneten

Nägeli und **Pfeiffer**

durch die Herausgabe ihrer

1. Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli. Erste Hauptabtheilung der vollständigen und ausführlichen Gesangschule. Zürich 1810, bei H. G. Nägeli. 3 Thlr.

Das Grundwesen der in diesem Werke dargestellten Methode bezeichnet folgende Stelle aus dem Werke selbst: „Rhythmik, Melodik, Dynamik erfüllen den Kreis der reinen Gesanglehre. An einem Tone werden (zuerst) die Formen des Taktes und Rhythmus geübt und gelehrt. Ohne Rhythmus, in gleichen Längen, wird das musikalische Maßverhältnis in Höhen und Tiefen geübt und gelernt. Ohne diese Mannigfaltigkeit der Längen und Kürzen, Höhen und Tiefen werden die Grade der Stärke und Schwäche geübt und gelernt. So wie aber das Tonwesen vorher in seinen elementarischen Sonderungen vorgeführt wurde, so wird nun auch das Wortwesen in elementarischer Zergliederung mit dem Tone verbunden. Diesem Verfahren zufolge werden erst Laute, dann Silben, dann Wörter, endlich Verse dem Tone beigefügt. Ist der Bildungsweg bis hieher zurückgelegt, durch diesen das Richtigsingen gesichert, und das Schönsingen vorbereitet, so kann der Lehrer mit seinen Schülern zur Ausführung von wirklichen Gesängen schreiten, die er dann nur in Fällen, wo die Ausführung nicht gleich gelingt, in kleine einzelne Aufgaben wieder zerlegt"**).

*) „Durch diese Gesangmethode (die Nägelische, als die ächt Pestalozzische) soll also das Volk zu einem gewissen Grade von Kunstsinn und Kunstfertigkeit erhoben werden; es soll durch sie der Sinn für die höhere Welt und die lebendige Sprache des Gemüths auch dem Volke geöffnet werden. Sie möchte es dahin bringen, daß auch musikalischsingend, Jedermann im Volke reden, lesen und schreiben, sein Notenblatt wie ein Schriftblatt ablesen, seine Chorstimme rein und richtig absingen lerne. Große Chöre also, Tausende von richtigen und festen Chorsängern sollen durch dieselbe gebildet werden" u. s. w.

Dreist, im „Schulrath an der Oder", 11. Lieferung.

„Man kann es als ausgemacht annehmen, daß nicht allein dieser musikalische Unterricht überhaupt ein sehr wichtiges Bildungsmittel sei, dessen Stelle durch kein anderes in den Schulen ersetzt werden kann, sondern auch insbesondere die Veredlung der kirchlichen Feierlichkeiten, die Verbesserung des Volksgesangs und die Verschönerung der Volksfeste durch die Unterweisung im mehrstimmigen Gesange vorbereitet werden müsse."

Natorp's „Briefwechsel". III. Bändchen. Essen, 1816. (S. VI.)

**) Das harmonische Element hat Nägeli weniger berücksichtigt, als es später von Andern, namentlich von J. Gersbach, B. Widmann rc. geschehen ist.

Zugleich mit diesem Werke gab Nägeli mehrere Sammlungen trefflicher Gesänge heraus, von welchen weiter unten die Rede sein wird.

Pestalozzi selber hatte die „Gesangbildungslehre“ also angekündigt:

„Die Bemühungen meines Freundes Pfeiffer, den Unterricht im Gesange zu vereinfachen, ihn auf allgemeine, in der Menschennatur selbst liegende Fundamente zu bauen, und ihn dadurch in jeder gesangliebenden Familie, und in jeder Volksschule nicht nur möglich, sondern bei Anlage, Willen und gehörigem Fleiße leicht und sicher zu machen, sind von den Freunden meines Unternehmens und von einem großen Theile des Publikums, das davon Kunde nahm, mit sehr ausgezeichnetem Beifalle belohnt worden. Die Resultate, die er praktisch und mit seinen Gesangübungen aufstellt, haben in einem ziemlich weiten Kreise um ihn her Aufmerksamkeit erregt. Sie sind anerkannt und unwidersprechlich, und bewähren sich auch in meiner Anstalt. Sie erwecken bei jedem Beobachter derselben große Erwartungen, und eine gespannte Begierde auf die Bekanntmachung der Anleitung selbst. Die Wichtigkeit dieses Bildungsmittels der Menschennatur, der Umfang und die Tiefe, in der es in Pfeiffers Ansichten und Arbeiten erscheint, erzeugte das Bedürfnis, etwas Umfassendes, etwas durchaus Gründliches, Praktisches, Vollständiges und Befriedigendes zu leisten. Die Ausführung aber erforderte einen der seltensten Glückszufälle, die Vereinigung des gründlichen Pädagogen und des gründlichen Musikers, die Fähigkeit, in das Wesen der Elementarbildung und in das Wesen des Gesanges auf gleiche Weise einzudringen. Sie erforderte zu der begeisterten Wärme des Freundes des Volkes und der Kunst noch die Kraft und Ausdauer des schöpferischen Talents, das sich einer Sache ganz und Jahre lang hinzugeben fähig ist.

„Gottes Vorsehung hat meiner Unternehmung auch dieses seltene Glück in Personen der Herren Pfeiffer und Nägeli gewährt. Nägeli, ein Mann von vielfach gebildetem Geiste, von umfassender Kenntnis und reifer Einsicht als Kunstgelehrter, von tiefem ästhetischen Gefühl als praktischer Künstler, achtungswürdig und geachtet durch sein eigenthümliches, hohes Kunststreben und durch seinen Eifer und seine Verdienste um die Aufnahme des Gesanges in seiner Vaterstadt, — will in freundschaftlicher belehrender Verbindung mit mir, im Vereine mit Hrn. Pfeiffer, als demjenigen, der die ersten Versuche machte, den Unterricht im Gesange unter die Principien und Formen der Methode zu bringen, und mit Berathung meiner übrigen Freunde in Yverdon, die Ausarbeitung und Herausgabe einer methodischen Gesangschule übernehmen. Wir glauben, etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für Beide Vorzügliches versprechen zu dürfen. Form und Inhalt, ganz die Bedürfnisse der Menschenbildung in diesem Punkte befriedigend, sollen, wie sie auf der einen Seite der Forderung des Kunstphilosophen entsprechen, nicht minder dem, was der praktische Erzieher wünschen muß, und selbst den Kräften des Landschullehrers angemessen sein. Ja, jede singfähige Mutter wird ihr Kind, und das ältere Geschwister wird das jüngere nach dieser Anweisung leicht zum Gesange anführen können. Wenigstens werden wir unsere ganze Einsicht, Kraft und bisherige Erfahrung gemeinschaftlich aufbieten, um etwas Würdiges und Dauerndes zu Stande zu bringen.“ (s. B. II, S. 218 der Wochenschrift für Menschenbildung. Neue unveränderte Ausg. Aarau, 1815. Sauerländer. „Heinrich Pestalozzi an seine Freunde

über die Herausgabe einer Gesanglehre. Iferten, im Hornung 1809.") — s. auch das. B. II., S. 49—59.

Auf diese Ankündigung folgte in B. III. (vom J. 1809), S. 3—54: „Die Pestalozzische Gesangbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde von Hans Georg Nägeli." — Diese höchst lesenswerthe Abhandlung erschien auch als besonderer Abdruck: Zürich, bei H. G. Nägeli. (76 Seiten in 8.)

Man begreift also, daß die Nägeli-Pfeiffersche „Gesangbildungslehre" mit Ungeduld erwartet, mit Freuden empfangen wurde. Allein diese Freude sollte sich bei Manchem nur zu bald verkühlen! Wie viel Bildendes auch die einzelnen Uebungen enthielten, wie trefflich man sie auch dargestellt fand, so war es doch nicht möglich, das Ganze in der Schule durchzumachen. Es zeigte sich, daß man Jahre bloß zur Rhythmik, Jahre bloß zur Melodik bedürfe, Jahre zu den übrigen Elementarübungen, daß also durch die vorbereitenden Uebungen auch die reichlichst zugemessene Zeit verschlungen werde, und daß man daher auf diesem Wege wenigstens in Volksschulen niemals zum wirklichen Singen, was doch das Ziel war, kommen könne.

Zwar erschien im Jahre 1812 ein Auszug aus der großen „Gesangbildungslehre"*), worin die von dem Schüler zu durchlaufende Uebungsbahn sehr abgekürzt war; allein auch auf diesem kürzeren Wege wollten Viele nicht ferner wandeln, da derselbe immer noch zu spät an das Ziel des eigentlichen Singens führte, und man ein Unrecht an den Kindern zu begehen glaubte, wenn man ihnen das Singen von Liedern so lange vorenthalte. So wendeten sich denn Manche nicht ohne einigen Mißmuth von der Methode Nägelis und Pfeiffers ab. Dagegen fanden die Nägelischen Gesänge nicht nur in der Schweiz, sondern auch in ganz Deutschland die dankbarste Aufnahme, und von dieser Zeit an hat der mehrstimmige Kindergesang in den Schulen festen Fuß gefaßt.

Nägeli fuhr fort in der Herausgabe von Liederheften; Andere folgten seinem Beispiele, wenn sie auch zum Theil nur Sammlungen von Liedern besorgten. So mehrte sich mit jedem Jahre der Singestoff; die Folge davon war, daß die Lust am Gesange sich fort und fort verbreitete und steigerte, und daß man es daher immer unbequemer fand, einen langen Zeitraum vor dem Eintritte wirklicher Gesänge mit einleitenden Uebungen auszufüllen.

Eben so unpraktisch, wie die Nägelische „Gesangbildungslehre", fand man einige andere, fast zu derselben Zeit erscheinende Anweisungen zum Gesangunterrichte.

Immer mehr machte sich dagegen die Ansicht geltend, daß es überhaupt nicht wohlgethan sei, den Liedercursus erst dann eintreten zu lassen, wenn der ganze Elementarcursus durchgemacht sei, da dieser trotz aller Verkürzungen lang, sehr lang blieb, was in der Natur der

---

*) „Auszug aus der Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, von Pfeiffer und Nägeli, zunächst für Volksschulen bestimmt, mit drei Beilagen vierstimmiger Gesänge. Zürich, 1812. Bei H. G. Nägeli." 12 Gr.
(Nicht zu verwechseln mit dem 1811 bei F. Hofmeister in Leipzig erschienenen Auszug von Rembe.)

Sache lag, und weil man überdies bei vielen Schülern eine Unfähigkeit bemerkte, sich jemals zum freien Singen nach Noten zu erheben.

Da trat

Bernhard Christian Ludwig Natorp

mit seiner

2. „Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen." (Zwei Curse.) I. Methodologischer Leitfaden für den ersten Cursus. Potsdam, 1813. (Horvath.) 8. — II. Leitfaden für den zweiten Cursus. Essen, 1820. Bädeker. 4.

(Vgl. auch: Natorp's Briefwechsel. II. B. 1813. S. 42—73 u. S. 224—284. — Brief 17 u. 22.)

die seitdem mehrere Auflagen (der erste Cursus fünf (1813, 1816, 1818, 1824 u. 1837), der zweite zwei (1820 u. 1834) erlebt hat, auf. (I.: 20 Sgr., II.: 1 Thlr.)

Er machte eine Reihe von Stufen. Auf jeder derselben behandelte er, gleichsam Querdurchschnitte bildend, einen Theil der Melodik, Rhythmik und Dynamik, verband aber das einzeln Geübte sogleich zu kleinen Musiksätzen, denen er Worte unterlegte. So trat der Liedercursus plötzlich mitten in den Elementarcursus hinein. Das war praktisch und fand großen, fast ungetheilten Beifall.

Dazu kam, daß Natorp in der 1. Auflage nur die Ziffern als Tonzeichen gebrauchte, welche Vielen als ein ersehntes Erleichterungsmittel erschienen. Sie wurden mit Freuden aufgenommen, und mancher Lehrer, der selbst nicht nach Noten singen konnte, lehrte mit Begeisterung nach Ziffern singen.

Aus der Einführung dieser neuen Art von Tonbezeichnung in die Volksschulen erwuchs zunächst das Gute, daß die Schüler wenigstens nach einer (vorher: meist nach keiner) Bezeichnungsart, wenn auch nicht der bessern und zweckmäßigsten, unterrichtet wurden, und während der langen Zeit vom 9. bis zum 14. oder 15. Jahre sich nicht mehr mit jenem leidigen mechanischen Gehörsingen abzuquälen brauchten. — Uebrigens ist hierbei nicht außer Acht zu lassen, was der Verf. schon in der zweiten, umgearbeiteten und vermehrten Ausgabe (Essen, 1816), in welcher neben der Ziffernbezeichnung auch die nach Noten auftritt, auf S. IX zu bemerken sich veranlaßt sah: „Es hat sich hie und da die Meinung verbreitet, daß das Wesentliche der von mir dargestellten Lehrmethode in dem Gebrauche der Ziffern statt der gewöhnlichen Noten zur Bezeichnung der Töne bestehe. Um dieser irrigen Meinung vorzubeugen, habe ich bei dieser neuen Ausgabe meines Leitfadens nicht allein in den beiden ersten Abschnitten das Wesentliche dieser Lehrmethode näher angegeben, sondern auch neben der Zifferntabulatur zugleich die Notentabulatur aufgestellt und anschaulich dargethan, daß diese Methode eben sowohl auf den Gebrauch der Noten, als auf den der Ziffern anwendbar sei. Den Lehrmeistern bleibt es überlassen, welcher von beiden Bezeichnungsarten sie sich bei ihrem Unterrichte bedienen wollen." Und weiter (S. VIII und IX) noch die Bemerkung: „Mehrere minderkundige Lehrmeister und Schulaufseher haben geglaubt, daß man nach einem methodologischen Leitfaden dieser Art die Jugend im Singen unterrichten könne, ohne der Musik selbst kundig zu sein, und sind, als die Erfahrung ihre Erwartung nicht bestätigte, gegen die Sache selbst mißtrauisch geworden. Für

diese muß ich bemerken, daß sie etwas an und für sich Unmögliches erwarteten. Der Gebrauch eines solchen Leitfadens kann, wie sich von selbst versteht, den unmusikalischen Lehrer nicht musikalisch, den der Singekunst unkundigen nicht zum Sänger machen. Der Leitfaden ist ein „methodologischer" und als solcher kann er dem Lehrmeister nur die Methode der Unterweisung oder den Gang, den er bei den Uebungen zu nehmen hat, vorzeichnen. Wohl aber kann der unkundige Lehrer, unter der Anleitung eines kundigen, auf dem nämlichen Wege, auf welchem die Jugend in der Singekunst zu unterrichten hier Anleitung gegeben wird, das Singen erlernen, und man darf glauben, daß der Lehrer das nämliche, was die Jugend lernt, in einer weit kürzern Zeit, als diese, zu erlernen im Stande sei."

Schon dem „Vorbericht" zum I. Cursus der 4. Auflage fügte Natorp in sehr bescheidener Weise bei: „Ich übergebe hiermit diese Anleitung zur Unterweisung im Singen den Lehrern in Volksschulen abermals mit dem Wunsche, daß sie andern, welche besser sind, bald möge weichen müssen", — obwohl für ein solches „weichen müssen", neueren Leistungen gegenüber, es noch lange nicht an der Zeit ist. Denn vorerst wird für die bessere Gesangmethode in Volksschulen noch gar Vieles aus dem Natorpschen Werke zu übernehmen sein.

Schließlich noch die Bemerkung, daß sich an diese Gesanglehre eine für die Hand des Schülers bestimmte „musikalische Fibel" anschließt und zwar unter folgendem Titel:

> Lehrbüchlein der Singekunst. Für die Jugend in Volksschulen. I. Cursus. 7. Auflage. Essen, 1832. II. Cursus. 2. Auflage. Essen, 1827. à 3 Sgr.
>
> Vgl. auch weiter unten Carl Gläser's „Musikalisches Schulgesangbuch." (1821 u. 1827.) —

Die Bezeichnung der Töne durch Ziffern ist alt und kommt schon vor in Lauten- und Geigentabulaturen des 16. Jahrh., wiewohl unter ganz anderer Verwendung und Bedeutung, als der in neueren Gesangwerken üblichen Ziffernbezeichnung. Die letztere ist, abgesehen von späteren Zuthaten neuerer Autoren, wie Natorp, F. W. Koch 2c., das Werk J. J. Rousseau's (geb. 1712 † 1778) und erschien zuerst im Druck zu Paris im Jahre 1743. Nach der Genfer Ausgabe von Rousseau's Werken (1781) führt die betreffende Abhandlung folgenden Titel: „Projet concernant de nouveaux signes pour la musique. Lu par l'Auteur à l'Académie des Sciences, le 22. Août 1742." In umgearbeiteter Form und dem Inhalte nach etwas erweitert und vervollkommnet in J. J. Rousseau's „Dictionnaire de Musique" (Genf 1781.) Tome II, p. 12. des Artikels „Notes". Auch in dessen „Bekenntnissen" (Confessions) — Deutsch von G. Julius. (Leipzig 1844. O. Wigand.) Th. III, S. 154 und Th. IV, S. 12—17 ist Näheres zu lesen über Entstehung der Abhandlung und über deren Aufnahme in der Pariser Akademie. Nach des berühmten Theoretikers J. Ph. Rameau Urtheil sollte „das Lesen der Ziffern eine Verstandesoperation sein, die mit der Execution nicht gleichen Schritt halte!" Und das mag wohl richtig sein, wenn man nämlich der Ziffernschrift eine zu weite Ausdehnung gibt; aber für den frühsten Gesangunterricht auf der Unterstufe wird dieselbe immerhin ihren Werth behalten, und wäre es zunächst nur deshalb, um

das 6—8jährige Kind an eine einfache Tonbezeichnung zu gewöhnen, woran es sein Auge übt, und mittelst deren das spätere Singen nach Noten zweckmäßig eingeleitet wird. Denn das wird ein aufmerksamer Beobachter leicht herausfühlen, daß die Schüler mit Benutzung der Zifferbezeichnung und der Tonbenennung nach Zahlen weit sicherer und schneller zum Treffen geführt werden, als wenn sie sich, zu demselben Zweck, der mehr abstracten Buchstabenbezeichnung oder Benennung, oder wohl gar des noch abstracteren la (da, ta ꝛc.) bedienen. Beim Singen nach Buchstabennamen hat der Schüler, um genau und sicher die Tonverhältnisse zu bemessen, fortwährend an die Stellung des betreffenden Buchstaben im Alphabete zu denken, was beim Gebrauch der Zahlnamen durchaus fortfällt: im Momente, wo er den Zahlnamen ausspricht, ist auch schon die Beziehung des Tones zum Grundton der Tonart klar und bestimmt ausgedrückt. Die Benennung nach Zahlnamen hat also den Vorzug vor der nach Buchstabennamen. Höchst wunderlich muß es einem vorkommen, wie man in deutschen Schulen zu der bisherigen Buchstaben- und Zahlbenennung noch eine dritte, die der Guidonischen Silben: ut (do), re, mi, fa, sol, la, si, aus der musikalischen Rumpelkammer hat hervorziehen können, um unsere liebe Schuljugend auch noch damit abzuquälen. Am Ende kommen noch das alte Bocedieren (bo ce di ga lo ma ni) und ähnliche Benennungsarten des 16. und 17. Jahrhunderts, wie sie Mattheson in seinem Orchester Theil II. aufgeführt und gründlich todt gemacht hat, an die Reihe. —

So hatte also durch Natorp der Gesangunterricht eine wesentlich veränderte Gestalt gewonnen. Indeß war damit kein Abschluß erfolgt. Um zunächst bei den Ziffern stehen zu bleiben, so fanden sie neben begeisterten Anhängern auch heftige Gegner, und es entbrannte ein Streit um sie, der sich viele Jahre hinzog, ohne daß dabei etwas herauskam*), bis endlich die Praxis entschied, indem sie die Ziffern, mit Ausnahme ihres Gebrauches bei den allerersten einleitenden Uebungen zum Singen nach sichtbaren Zeichen, fast gänzlich — beseitigte, so daß das große „Schisma"**) in Ansehung des Ziffer- und Notensingens gegenwärtig kaum noch eine andere als eine historische Bedeutung hat.

Was ferner die Natorpsche Verbindung des Liedercursus mit den Elementar-Uebungen betrifft, so gelangten Viele nach und nach zu der Ueberzeugung, daß jene Liedersätzchen, welche Natorp auf allen Stufen zur praktischen Anwendung und Uebung der erlangten melodischen und rhythmischen Mittel einfügte, unmöglich den ganzen, vollen Inhalt für einen wahren Liedercursus abgeben könnten. Sie glaubten mit Recht, neben den Elementar-Uebungen das freie Einsingen von allerlei Liedern gar nicht unterlassen zu dürfen: sie entschlossen sich, den Liedercursus seinem wesentlichen Theile nach neben dem Elementarcursus hinzuführen.

---

*) Für die Notenbezeichnung schrieben unter Anderen: Fr. Wilke (Leipziger musicalische Zeitung, 1813, S. 121), Maaß (ebendas. 1815, S. 85. 105. 125), Heuser (Rossel's Monatsschrift); für die Zifferschrift: Koch (in der oben angeführten Gesanglehre), Engstfeld (gegen Heuser in Rossel's Monatschrift). Letzterer gab auch 1825 eine kurze Beschreibung des Tonziffernsystems, nebst einer kleinen praktischen Gesangschule, so wie Chorgesänge für Ziffernsänger, und 1830 eine Gesangfibel für Elementarschulen, und eine andere für höhere Bürgerschulen und Gymnasien (letztere zum Theil in Noten) heraus.

**) Hientzsch in der „Eutonia". I, 240.

Seitdem hat in den Schulen das letztgenannte Verfahren immer mehr Verbreitung gefunden. Der materiale Zweck des Gesangunterrichts, der eine Zeit lang in den Hintergrund gedrängt war, ist wieder zu seinem Rechte gekommen, und es mag dazu das gegenwärtige Werk in seinen früheren Ausgaben Manches beigetragen haben. Freilich ist auch die Ueberstürzung nicht ausgeblieben. Man findet der Schulen nicht wenige, wo der Elementarcursus so gut wie auf Null reduciert ist, und die Liederübung dem gerechten Vorwurfe einer bloßen Abrichtung unterliegt. Daß es nicht so bleiben, daß man endlich überall zu der rechten Mitte zurückkehren werde, steht wohl zu erwarten.

Wenden wir uns nunmehr von den Schulen wieder zur Literatur, so bieten die seit Natorp erschienenen Anweisungen zum Gesangunterrichte manche Verschiedenheiten dar, sowohl in Bezug auf das Verhältnis des Elementarcursus zum Liedercursus, als auch in Betreff des Elementarcursus an sich. In ersterer Hinsicht finden wir, daß Einige den Gleichlauf der beiden Curse als eine pädagogische Nothwendigkeit direct aussprechen, während Andere sich darüber nicht äußern, obschon man aus ihren Anweisungen selber mit größerer oder geringerer Sicherheit schließen darf, daß sie den Liedercursus neben dem Elementarcursus freigeben oder nicht freigeben. In der Gestaltung des Elementarcursus macht sich eine mannigfache Behandlungsweise der Tonelemente bemerkbar: die Rhythmik tritt bald vor, bald nach der Melodik, bald in Verbindung mit dieser auf; die Harmonik wird von Einigen in den Schulkreis hineingezogen, von Andern ausgeschlossen; die Melodik an sich beginnt bei Diesem mit dem Dreiklange, bei Jenem mit der Tonleiter; Mancher bewegt sich lange in C-Dur und geht erst spät zu den transponierten Tonarten über, während ein Anderer das ganze Tonleitersystem mit einem Male aufbaut, u. s. w. Eine Besprechung alles Erschienenen ist nicht nothwendig. Es wird genügen, aus der Zeit von Natorp bis 1840 bloß das Wesentlichste zu nennen, und nur aus den späteren Jahren das Werthvollere, so weit es mir vorliegt, anzuführen.

Ungefähr zu gleicher Zeit mit der Natorpschen „Anleitung" erschien vom Consistorialrath Koch zu Magdeburg:

4. **Joh. Fr. Wilh. Koch**, Gesanglehre. Ein Hülfsmittel für Elementarschullehrer, durch eine einfachere Bezeichnungsart und Lehrmethode und durch eine zweckmäßige Sammlung von Singstücken einen reinen mehrstimmigen Volksgesang zu bilden. Magdeburg, 1814. (1812.) Heinrichshofen. $1^1/_3$ Thlr.

Dieses Werk gründet sich auf die aus der pestalozzischen Schule hervorgegangene neue methodologische Bearbeitung des musikalischen Unterrichts für Volksschulen. Der Verfasser stellt zuerst die von J. J. Rousseau in Vorschlag gebrachte Bezeichnung der Töne durch Ziffern, statt der Noten, als die für den Unterricht in Volksschulen zweckmäßigste Bezeichnung dar; entwickelt dann in gedrängter Kürze die Theorie der Gesanglehre, so weit diese in die Volksschulen gehört, wobei er zugleich den methodischen Gang des Unterrichts andeutet; und liefert dann eine (für die damalige Zeit) sehr schätzbare reiche Sammlung von Uebungsstücken, bestehend aus 1=, 2=, 3= und 4stimmigen Liedern und Canons. In der Vorrede widerlegt er zugleich die gegen die vorgeschlagene Bezeichnung der Töne erhobenen Ausstellungen.

In seiner spätern Schrift: „Warum soll der Gesang in unsern Volksschulen nicht nach Noten, sondern nach Ziffern gelehrt werden? und wie sind diese zweckmäßig zu bezeichnen?“ (Magdeburg, 1817. Heinrichshofen.) — und in seinen „Liedern für die Jugend mit mehrstimmigen Melodien in Ziffern.“ (Zwei Hefte. Magdeburg, 1822 und 1823. Heinrichshofen.) versuchte Koch die von ihm aufgestellte Zifferschrift etwas umzuformen und zu vereinfachen, so daß sie wohl den Vorzug vor der Natorpschen verdiente. Behufs schnellern Fortschritts im Unterricht auf der Unterstufe ließe sich auch jetzt noch aus der Kochschen Bezeichnung mancher Vortheil ziehen, etwa in dem Sinne, wie es von C. G. Hering in seiner „Gesanglehre für Volksschulen“ (Leipzig, 1820) geschehen.

5. Carl August Zeller, **Elemente der Musik.** (I. Rhythmik. II. Melodik.) Königsberg, 1810. Degen. 1 Thlr. 8 Gr. (Beiträge zur Beförderung der Preuß. Nationalerziehung. 4. Heft.)

Zellers Verdienste um die Anbahnung und Erlangung einer nach Pestalozzischen Grundsätzen angelegten Gesangunterrichtsmethode sind schon deshalb der Beachtung werth, weil er als der Vorgänger von Nägeli gelten darf. Hauptsächlich durch seine Lehrcurse in den Jahren 1806—1808 (in Zürich und Hofwyl), dann 1809 in Heilbronn, ferner 1810 ꝛc. im Normalinstitut zu Königsberg hat er auf Hunderte von Lehrern in einflußreichster Weise für Verbesserung des Gesangunterrichts eingewirkt. Ueber die Art seines Wirkens gibt besonders seine „Schulmeisterschule“ (Zürich, 1806/7; 2. Aufl. Königsberg 1810; 3. Aufl. 1817; 4. Aufl. Stuttgart 1839) mehrfachen Aufschluß. Auch in seiner Schrift: „Das Ziel der Elementarschule, durch überzeugende und erhebende Thatsachen beleuchtet“ (Königsberg 1809. Degen) kommt er vielmals auf Gesang und Gesangunterricht zu sprechen. Beispielshalber nur Folgendes: „Was ich für Musik gearbeitet, ist die Anwendung eines Elementarsystems, wovon ich dessen Urheber, Pfeiffer in Lenzburg, ein paar Stunden sprechen gehört habe. Was ich darüber versucht hatte, schrieb ich nieder, und würde es, stünde nicht etwas Besseres und Vollendeteres zu erwarten, zum Druck befördert haben.“ (S. 62.) — Und S. 32: „Der Musikunterricht hat auch in Heilbronn, wie in Hofwyl (bei Fellenberg), den meisten Beifall gefunden; natürlich weil er durch's Ohr den nächsten Weg zum Herzen nimmt und Gebildete und Ungebildete gleich stark anspricht. Die prüfende Commission fand einen Kinderchor von etlichen 60 kleinen Sängern, welche 6 bis 8 Chöre, in großen Noten durch hölzerne Formen gedruckt, dreistimmig ausführten, die singend lasen, was an Fingern gedeutet oder in Ziffern und Noten angeschrieben wurde; worunter wieder viele, welche niederschrieben, was der Lehrer vorsang und dabei entweder auf die melodischen oder auf die rhythmischen Verhältnisse des Stückes sehen hieß.“

Die „Elemente der Musik“ müssen vom Lehrer nicht im gewöhnlichen Sinne des Worts studiert werden; wohl aber wird ihm bei aufmerksamem Durchlesen derselben Manches aufstoßen, was für die bessere Unterrichtsmethode nicht zu unterschätzen ist; z. B. die sehr wichtige Gliederung der Tonleitertöne in Haupt- und Nebentöne (1 8 5 3 — 2 4 6 7). Nur sollte Stufe 4 nicht vor, sondern nach Stufe 6 zu stehen kommen, um nicht Leichteres auf Schwereres folgen zu lassen. Das Ganze ist etwas breit angelegt; es ist, wie Hientzsch sagt, nach dem im Pestalozzischen Institute früher üblichen Typus des Erschöpfens bearbeitet; es ent-

hält mehr Sprechübungen über einzelne Theile des Gesangunterrichts als Singübungen. Aehnlich urtheilt auch Natorp darüber. (s. dessen Briefwechsel von 1813. II, 162.) „Die Elemente der Musik enthalten in Hinsicht der Form der Methode zu viel Ueberflüssiges und zur Sache nicht Gehöriges, sind in Hinsicht der Materie nicht correct genug, stellen den methodischen Stufengang nicht klar und anschaulich dar und gränzen die einzelnen Cursus nicht bestimmt genug ab.“ —

Als eine wesentliche Verbesserung seiner früheren Methode kann die von Zeller nicht lange vor seinem Tode herausgegebene „Kleine Gesanglehre für Volksschulen.“ (Stuttgart 1839. Literatur-Comptoir.) In 3 Heftchen — gelten. Sie erschien auch unter dem Titel: „Lernmittel für den wechselseitigen Unterricht in der Volksschule.“ Die ganze Darstellung ist höchst einfach und durchsichtig gehalten und ist deshalb nur zu empfehlen. — Zeller starb im J. 1846 zu Stuttgart. (Vgl. über ihn: H. Morf, Zur Biographie Pestalozzi's. I. Th. 2. Aufl. Winterthur 1868. S. IV und IX.)

6. (Mayer), Versuch einer elementarischen Gesanglehre für Volksschulen. Nach Pestalozzi. Rotweil (1810), Schulbuchhandlung. (Auch unter dem Titel: „Nähere Ausarbeitung des Schulplans der Elementarschulen zu Rotweil. Dritte Abtheilung.“) 18 Gr.

Wie aus der „Vorerinnerung“ zu ersehen, erschien diese Gesanglehre im „Jenner 1810“, also kurz vor der Nägeli-Pfeifferschen „Gesangbildungslehre“ von demselben Jahre; sie ist also für ein durchaus selbstständiges, und nicht erst aus letzterer hervorgegangenes Werk, wie einige meinten, zu erachten. Hientzsch (in B. I. der Eutonia) hält dasselbe für eine „etwas weiter ausgebildete Frucht des Lehrcursus, den C. A. Zeller nach Pfeiffers Mittheilung 1809 zu Heilbronn abhielt“. Als Verfasser gilt gewöhnlich der katholische Pfarrer Mayer in Rotweil, welcher in der „Vorerinnerung“ über Entstehung &c. seines Werks folgende Auskunft gibt:

„Die Versuche, die mit dem Unterrichte hiesiger, gegen 400 Köpfe starker, Schuljugend im Singen nach Noten gemacht wurden, führten zu so überraschenden Resultaten, daß jeder Anwohnende, wenn er auch Laie in der Musik war, sobald er in die Gründe des Verfahrens eingeführt worden, die Richtigkeit desselben sogleich auffaßte, und den gewissen Erfolg mit einer Zuversichtlichkeit voraussah, die den Wunsch nach Verallgemeinerung der dabei angewandten Methode nicht unterdrücken, sondern so laut werden ließ, daß man sich dadurch, und durch einige mißlungene Nachahmungen benachbarter Schulen, aufgefordert fühlte, theils zu Verhütung solch unreifer Versuche, die der Sache so leicht nachtheilig werden, theils zur Förderung des anerkannt folgereichen Guten die gegenwärtige Anleitung bekannt zu machen, und dadurch dem gutwilligen Schullehrer hilfreiche Hand zu bieten, der sich mit Erweiterung des freundlichen Gebiets — des Volksgesangs — beschäftigen möchte.

„Auch diese Anleitung enthält die Ausbeute reiner Schulerfahrungen, wie ihre Vorläuferinnen, und sie muß den beabsichtigten Nutzen um so eher stiften, je gewissenhafter sie auf jene gebaut ist. — Nur die Beispiele im Gesangbüchlein, das als Leitfaden in die Hände der Kinder bestimmt ist, sind nach Zeller bearbeitet worden, weil man für überflüssig hielt, neu erfinden zu wollen, was schon vorhanden ist, so leicht die Sache an und für sich auch wäre.“ — Auch heute noch empfiehlt sich diese

Gesanglehre wegen gewisser Eigenthümlichkeiten, z. B. in Betreff der Ton-Benennung nach Zahlnamen, — des sehr einfach angelegten Lehrgangs in der Melodik und Rhythmik &c., der Beachtung der Gesanglehrer. — (Vgl. Hientzsch, Eutonia. B. I. [1829.] S. 163. 153.)

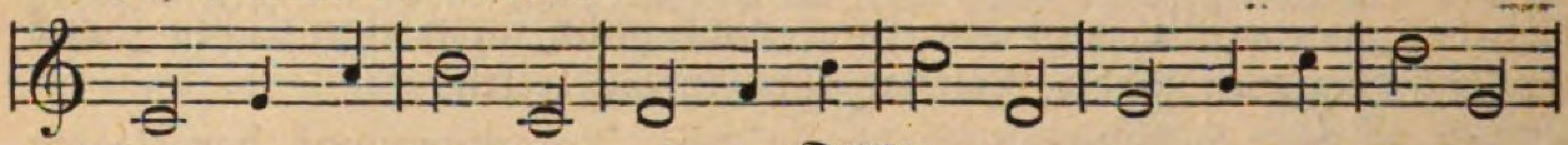
7. Stephani und Muck, Musikalische Wandfibel zum Gesangunterrichte in Volksschulen. Nebst einer Anweisung zur einfachsten Methode dabei, und einem Anhange von ein- und mehrstimmigen Singstücken, in Ziffern dargestellt. Mit 14 Notentafeln in Realfolio. Erlangen, 1815. Palm. 8. 2 Thlr. 8 Ggr.

Dieses Werk zählte früher zu den bessern Lehrbüchern über Gesangunterricht. Es ist aus eigener Praxis und Erfahrung der Verfasser hervorgegangen und mit besonderem pädagogischen und musikalischen Geschick geschrieben. Wie aus der von Stephani verfaßten Vorrede der „Anweisung" zu ersehen, übernahm die Hauptarbeit bei der Ausführung derselben der „als Gelehrter, Pädagog und Meister der Tonkunst gleich rühmlich bekannte Decan und Districts-Schulinspector F. J. A. Muck zu Rothenburg", dem sich „als treuer Gehülfe und Corrector der Stadt-Cantor Martius zu Erlangen" beigesellt hatte.

In der „Einleitung" sprechen sich sodann die Herausgeber umständlicher aus über die ihrer Anweisung zum Grunde liegenden Principien. „Bei Abfassung derselben hatte man die Grundsätze Pestalozzis vor Augen, nach welchem der Unterricht allererst in seine wahren Elemente zerlegt, dann von dem einfachsten Elemente ausgegangen und allmählich so fortgeschritten werden muß, daß Eine Uebung aus der andern sich selbst entwickele, daß der Zögling, im Fortschreiten des Unterrichts, sich seiner Kraft froh bewußt werde und in diesem Bewußtsein selbstthätig fortbilde." — Außer Nägelis Schriften sind auch die von Mayer, Natorp, Koch &c. von den Herausgebern benutzt worden. In der „Anweisung" selbst sind zur Ersparung des Raumes die Uebungsbeispiele, statt mit Noten, mit Ziffern dargestellt, auf den Wandtafeln jedoch nur mit Noten nach dem Violinschlüssel. Die Melodik ist in Natorpscher Weise behandelt. Dagegen bringt die Rhythmik, welche nach Nägelis Anordnung der Melodik vorangeht, viel Eigenthümliches und Beachtenswerthes. Unter Andern z. B. die der Benennung der Noten (𝅝 𝅗𝅥 ♩ &c.) nachgeformten Ausdrücke: ganze Zeit, halbe Zeit, Viertelszeit &c. — ganzzeitiger Ton, halbzeitiger Ton &c., die unsere Musiker, eben weil ihnen die Benennung für die Sache abgeht, mit Ausdrücken wie: „sing' eine ganze Note, eine halbe Note &c." (statt: sing' einen ganzzeitigen Ton &c.) abzufertigen gewohnt sind. Bei Marx sogar die Ausdrücke „ganzer Ton, halber Ton &c.", womit dieselben doppelsinnig, folglich unbequem werden. — Auf S. 6 ist auch jenes leidigen Lehrgangs im Treffen nach Secunden-, Terzen-, Quarten-Gängen &c., worin sich Leichteres und Schweres, Melodisches und Unmelodisches (d. h. Unkünstlerisches) in buntester Weise — so zu sagen: wie Kraut und Rüben durcheinander mischt, gedacht, welches die Verfasser mit Recht als verwerflich erklären. „Wozu die Jugend mit fortschreitenden Quarten und ähnlichen unmelodischen Tonreihen quälen, deren mühevolle Einübung noch überdies nur selten Festigkeit im Treffen zur Folge hat? — In dem vorliegenden Werke hat man daher ausschließlich das für Volksschulen Brauchbarere und Zweckmäßigere zum Augenmerk genommen und deswillen Anleitung gegeben, die Intervalle nur einzeln zu üben, sie mit

andern Intervallen zusammen zu stellen und so auf eine melodische Weise in Verbindung zu bringen." — Wie weit ein derartiges Intervallsingen oft führen kann, möge aus folgenden Beispielen — ähnliche wären zu Dutzenden aus Gesanglehren der neuesten Zeit zu entnehmen — ersehen werden:

Terzen, Quarten und Septimen.

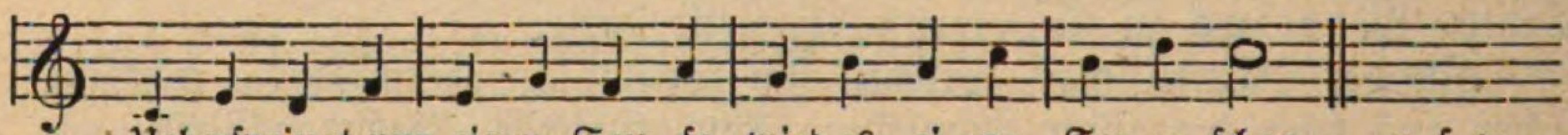


Quarten.



u. s. w.

Diese leidige Treffkunst stammt aus Ländern und Gegenden, wo einst Männer wie Nägeli und Natorp bahnbrechend für die Verbesserung der Gesanglehre gewirkt haben! Auch in dem Lande, „wo die schönen Mädchen auf den Bäumen wachsen", finden sich Proben folgender Art:



Der auf S. 98 folgende Anhang, bestehend aus 1=, 2= und mehrstimmigen kurzen Sätzen und Liedern, ist in Einzelheiten nicht ohne Werth. Auch die Canons (S. 40—46) sind von der Art, daß sie wenigstens textlich einen noblen Anstrich behaupten.

8. M. Carl Gottlieb Hering, Gesanglehre für Volksschulen. Leipzig, 1820. Fleischer. (Auch unter dem Titel: Der erste Lehrmeister. 22. Theil.) 12 Gr.

Diese Gesanglehre gehört zu den bessern ihrer Art und steht auf gleicher Stufe mit denen von Natorp, Jakob u. s. w. Im Anschlusse an die Pestalozzische Schule gliedert der Verf. seine Uebungen in rhythmische, melodische und dynamische; geht sodann über zur Combination der Tonelemente und belegt die auf diesem Wege gewonnenen rhythmisch-melodischen Tongebilde mit einfachen Textesworten, welche Singphrasen als Vorstufe zu den darauf folgenden Liedern gelten. Anfänglich dient ihm als Tonzeichen die Ziffer, von welcher dann später zur Notenschrift (nach dem Violinschlüssel) übergegangen wird: ein Verfahren, das sich auch jetzt noch als nützlich empfiehlt. Die auf S. 77 gegebene „Anleitung, die mit Ziffern gegebenen Uebungen in Noten darzustellen", hat für den Schüler viel Bildendes und dürfte für den Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe das umgekehrte Verfahren nur zu empfehlen sein. Wenn für die auf S. 54—59 abgedruckten Choralmelodien aus den „Tonarten der Alten" (der Verf. meint die Kirchentonarten), statt der Notenbezeichnung die der Ziffern beliebt worden, so ist das wohl keine ganz gute Wahl; denn eine Tonart, wie z. B. die dorische (d e f g a h $\bar{c}$ $\bar{d}$), statt mit: 1 2 b3 4 5 6 7 $\overset{1}{—}$, mit: 2 3 4 5 6 7 $\overset{1\,2}{—}$ (wie sich der Verf. ausdrückt: nach der „Grundtonart" C-dur!) zu bezeichnen, hat sein Bedenkliches und ruiniert alles Gefühl für den einzig wahren Grundton d, — beziehungsweise auch (bei h und c) für den Grundton a, dem nächsten Modu-

lationsschritte von d, der als 1, nicht als 2, empfunden wird. Man vergleiche in dieser Beziehung die (S. 55) für den Choral: Erschienen ist der herrlich Tag — gegebene Bezeichnung mit der obigen, vom Grundton 1 ausgehenden. Noch auffälliger zeigt sich dieser Uebelstand bei der phrygischen Tonart: e f g a h $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ (3 4 5 6 7$\overset{1\,2\,3}{\text{———}}$), in der sich nicht sowohl e-moll, als vielmehr a-moll, C-dur und d-moll als die wahren Grundtöne geltend machen. Hier erfüllt also die Ziffer nicht mehr ihren eigentlichen Zweck und muß nothwendig die Note an ihre Stelle treten.

Sehr beachtenswerth sind die in der „Vorerinnerung" dargelegten Erfahrungen und Winke des im Fache des unterrichtlichen Theils der Kunst wohlerfahrenen Verfassers, der sich auch schon vor dem Auftreten Nägelis durch seine „Neue praktische Singschule für Kinder" (In 4 Bändchen. Leipzig 1807—1809.) als bewährten Methodiker erwiesen.

Die vielen Liedsätze sowie die S. 83—110 abgedruckten Lieder und Choräle mit 3- und 4-stimmigem Tonsatz (für Sopran, Alt und Baß) erachten wir als eine sehr dankenswerthe Zugabe. (Vgl. Eutonia. I, 252.)

9. G. F. Kübler, Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen. Nebst einem Anhange von 55 zwei- und dreistimmigen Gesängen. Zweite, durchgesehene Auflage. Stuttgart, 1826. Metzler. 18 Gr.

Die Elemente bleiben lange getrennt, im Uebrigen alles praktisch und wohlbegränzt. Wie aus der Vorrede zu ersehen, hatte sich auch Joh. Nep. Schelbe, der Gründer und Director des berühmten „Cäcilien-Vereins" zu Frankfurt a. M., an dem Inhalte betheiligt. Notenschrift. (Vgl. Eutonia. B. III. [1830.] S. 149.)

10. Fr. August Leberecht Jakob, Faßliche Anweisung zum Gesangunterricht in Volksschulen. Nach naturgemäßen Grundsätzen und das Singen nach Noten und Ziffern verbindend. Breslau, 1828. Grüson u. Comp. 4. 20 Sgr.

Das Ganze zerfällt in zwei Lehrgänge. Der erste enthält drei Abschnitte: Gehörübungen, Stimmübungen und das Singen kleiner Lieder. Alles ohne schriftliche Zeichen. Im zweiten Lehrgange treten die Ziffern ein, die aber sogleich in Noten übersetzt werden, bis letztere nach und nach zur alleinigen Anwendung gelangen. Die Elemente werden in Natorpscher Weise behandelt. Erste Stufe. Der Dur-Dreiklang. — Die Viertel- und Achtelnote. Der $^2/_4$-, $^3/_4$-, $^4/_4$-Takt. — Anfänge der Dynamik. — Zweite Stufe. Der vierte und sechste Ton der Leiter. — Die Dreiviertelnote. — Fortsetzung des Dynamischen. Dritte bis sechste Stufe. Fortsetzung alles Vorigen, im Melodischen bis zur Molltonart hin.

Mit dieser „Anweisung" steht in enger Verbindung:

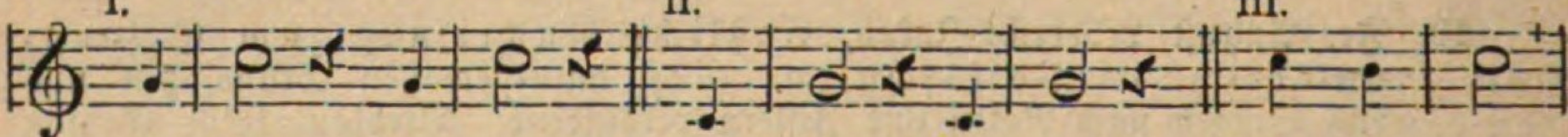
Der Singschüler oder Singstoff, bestehend in ein- und mehrstimmigen Sätzen, Canons, Liedern und Chorälen; für Volksschulen unterrichtlich geordnet 2c. Zwei Hefte. Breslau, 1828 und 1830. Grüson u. Comp. à 5 Sgr.

Eine neue Auflage dieser, viel Tüchtiges darbietenden Anweisung steht, dem Vernehmen nach, zu erwarten. (Vgl. Eutonia. 1830. B. III, 160. 162.)

11. (Friedrich Braun), Kurze Anweisung für Schullehrer und Cantoren zur zweckmäßigen Betreibung des Gesangunterrichtes, nebst einem Anhange. Coblenz, 1828. Heriot. 8.

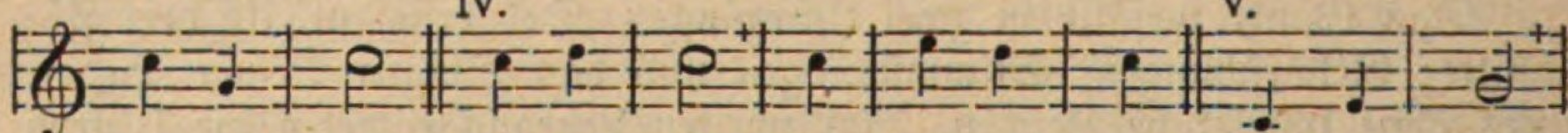
Die ganze Schrift umfaßt, außer einer Notenbeilage, nur 20 Seiten, ist aber dafür um so inhaltreicher. Sie erschien auf Veranlassung des k. Prov.-Schulcollegii zu Coblenz, besonders des damaligen Prov.-Schulrathes Dr. Fr. Lange († zu Potsdam 8. Oct. 1854 als Geh. Reg.-Rath a. D.). Als Verf. derselben gilt der im J. 1860 verstorbene Seminar-Director a. D. Fr. Braun, welcher von 1818—1836 dem Seminar zu Neuwied vorstand. Braun war ein Schüler Pestalozzis und vertritt die Nägeli-Pfeiffersche Methode, jedoch mit mancherlei wohl ausgesonnenen Abweichungen und Zuthaten. Er unterscheidet z. B. eine „Vor- und Hauptschule", dasselbe was wir gewöhnlich unter Gehör- und Notenstufe verstehen, ergänzt also die Nägelische Gesanglehre und läßt den Gesang schon mit dem Eintritte des Kindes in die Schule beginnen. Nach seiner Angabe „gehört in die Vorschule Alles, wodurch das eigentliche Singen eingeleitet (vorbereitet), wodurch der Sinn für die Tonwelt angeregt wird, und was füglich ohne Zeichen (Noten) getrieben werden kann." Auch läßt er das melodische Tonelement vor dem rhythmischen auftreten, was schon früher von Fr. W. Lindner als das Bessere empfohlen worden. In der Melodik treten bei Braun sogenannte „melodische Hauptformen" auf, die ihm als passende Unterlage und Vorübung zur spätern Liederstufe dienen. Da diese Melodieformen Anklang gefunden und von Gesanglehrern (jedoch ohne Angabe der Quelle) aufgenommen worden, so möge denselben zum Zwecke der weiteren Verbreitung und Benutzung hier eine Stelle vergönnt sein.

I. II. III.



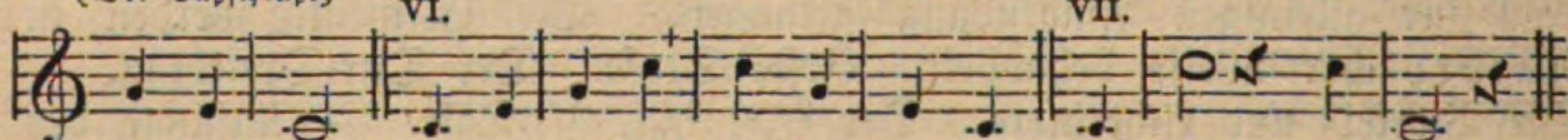
Der Paukenschlag. Der Flügelhornruf. 1. Tonschluß von unten.

IV. V.



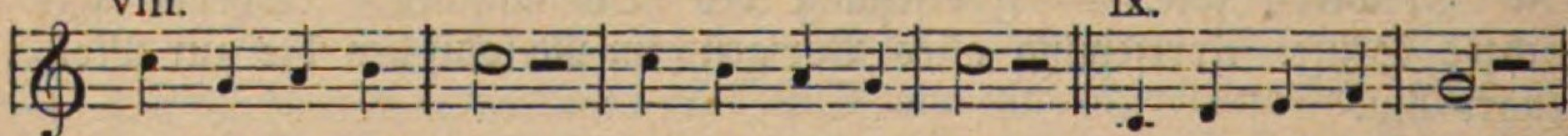
2. Tonschl. von unten. (Der Baßschluß.) 1. Tonschl. von oben. 2. Tonschl. von oben. Der Dreiklang (steigend,

VI. VII.



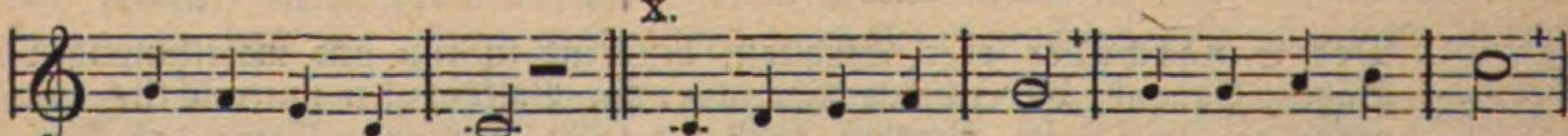
fallend). Der Accord (steigend, fallend). Die steigende und fallende Achte.

VIII. IX.

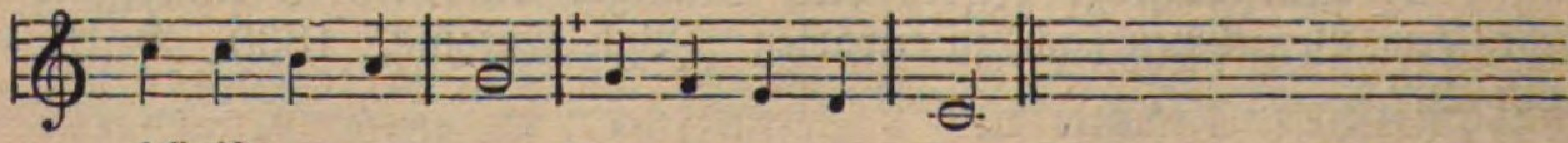


Die Vierer-Reihe (steigend, fallend). Die Fünfer-Reihe (steigend,

X.



fallend). Die Achter-Reihe (steigend,



fallend).

Diese Tonformen werden zuerst ohne, dann mit Text geübt; in jenem Falle mit der Silbe la oder mit Zahl- und Buchstabennamen, in diesem mit Wörtern oder kurzen Wortfügungen; z. B. zur Form I: „Gesang — schaut auf!“ — zum Accord (fallend): „Jubellieder — Feiertage“ — u. s. w. Diesen Stimmübungen schließen sich sodann an: sogenannte Notierübungen in Nägelischer Weise.

Braun war ein vorzüglicher Gesanglehrer und als solcher von Zelter u. A. sehr geschätzt. Seine Schüler sangen mit einer Feinheit und Präcision, wie sie nur selten gehört wird. Die ausführlichere Anleitung zum Gesangunterricht, welche nur handschriftlich unter seinen Schülern cursierte und wovon mir aus zweiter Hand eine Abschrift vorliegt, verdiente wohl wegen ihrer vielen Eigenthümlichkeiten durch den Druck bekannt gemacht zu werden. — Da es mir wie auch Andern Mühe gemacht hat, über Braun eine sichere biographische Notiz zu erhalten, so möge als vorläufiges Resultat meiner Bemühung noch Folgendes hier angemerkt stehen:

Friedrich Braun, geb. zu Speier den 1. Juni 1773, † zu Groß-Salze den 2. August 1860, 87 J. alt. Im J. 1818 wurde er als Seminardirector nach Neuwied berufen und eröffnete das dortige Seminar im J. 1819. Nach seiner Pensionierung im J. 1836 lebte er einige Zeit in Düsseldorf, dann längere Zeit in Magdeburg-Neustadt, zuletzt in Groß-Salze, wo er starb. — Vgl. auch W. Harnisch, Mein Lebensmorgen. Berlin 1865. S. 203. 204. und Krüger-Harnisch, Der Schulrath an der Oder. Breslau 1815. V. Lief. S. 110., woselbst über Brauns Gesangunterricht viel Anerkennendes gesagt wird. Braun war anfänglich Lehrer am Plamann'schen Institute zu Berlin und kam dann nach Königsberg an's National-Institut (unter C. A. Zeller). Seinen handschriftlichen Nachlaß hat er dem Seminar zu Neuwied vermacht. — Vgl. Eutonia. IV, 160.

12. W. Hoppe, Anweisung zum Gesangunterricht für Lehrer in Volksschulen. Königsberg, 1829. Unzer. 15 Sgr. (Vgl. S. 478. Aufl. von 1852.)

Ganz im Geiste der bildenden Methode abgefaßt, die Elemente etwas lange getrennt haltend. Notenschrift.

13. Joh. Christian Schärtlich, Umfassende Gesangschule für den Schul- und Privatunterricht. Erster Theil. Potsdam, 1832. Riegel. 1 Thlr. $12^1/_2$ Sgr. — Zweiter Theil. Potsdam, 1833—34. Janke. — Zweite Ausgabe 1848. 15 Sgr.

„Von treuem Streben nach bildender Behandlung des Gegenstandes zeugend, und sehr brauchbaren Uebungsstoff, vorzüglich im zweiten Theile, enthaltend. Das harmonische Element mehr als manche Andere hervorhebend. Notenschrift.“ (Vgl. Eutonia. B. VII., S. 229. [1832.] Eine Kritik sehr ungeziemender Art.)

14. Bernhard Hahn, Handbuch beim Unterricht im Gesange für Schüler auf Gymnasien und Bürgerschulen. (1. Aufl. 1829. 2. Aufl. 1833.) Vierte Auflage. Breslau, 1841. Leuckart. 10 Sgr.

Eine bedeutende Anzahl von Querdurchschnitten machend, so daß die Elemente gleichmäßig fortgebildet werden. Das Ganze wohlgeordnet, und im Einzelnen sehr brav ausgeführt. Für Volksschulen enthält es freilich zu viel. Notenschrift. (Vgl. Hientzsch, Eutonia. B. IX. [1835.] S. 72.)

15. Joseph Gersbach, Singschule, nebst Anleitung zum Gebrauche derselben. (Nachgelassenes Werk. Herausgegeben von Anton Gersbach.) Karlsruhe, 1833. Braun. 1 Thlr. $12^1/_2$ Sgr.

Gersbach vereinigt von Anfang an mit dem melodischen und rhythmischen Elemente das harmonische. An zwei Mal hundert

Uebungssätzen, die mit dem Dreiklange beginnen und mit einer kleinen Fuge schließen, sollte es dahin gebracht werden, daß die Singenden auch wissen und verstehen, was sie singen, so daß sie nicht nur von dem melodischen und rhythmischen, sondern auch von dem harmonischen Bau der Gesangstücke Rechenschaft geben können. Das Ganze bildet eine in ihrer Art vorzügliche musikalische Anschauungslehre und verdient von Jedem, dem der Gesangunterricht am Herzen liegt, studiert zu werden. Wenn außer Gersbachs unmittelbaren Schülern wohl nur Wenige an die Ausführung desselben gegangen sind, so kommt das daher, daß 1) jenen 200 Sätzen keine Worte untergelegt sind, 2) eine ganz neue, fremdartige Terminologie gebraucht ist*), und 3) allerdings von Seiten des Lehrers kein geringer Grad musikalischer Bildung zu solcher Ausführung erfordert wird. (Vgl. Hientzsch, Eutonia. B. IX. [1835.] S. 70.)

16. Joh. Gottlob Fischer, Praktischer Leitfaden beim Gesangunterricht in Schulen. Ein Versuch, die Gesanglehre nach Noten — in entwickelnder (Pestalozzischer) Methode eben so möglichst zu vereinfachen, als fest zu begründen; ein praktischer Beweis, daß das Singen nach Noten leichter und gründlicher gelehrt werden kann, als das nach Ziffern; und ein Mittel, eine gründliche Einsicht in das gesammte melodische Tongebiet zu erlangen. Glogau, 1836. Flemming. 15 Sgr.

Die Elemente werden gesondert durchgeführt, ohne Querdurchschnitte, jedes auf ein Mal; Zusammenstellungen zu wirklichen Gesängen finden, bevor nicht das Ganze absolviert ist, nicht statt. So hat sich Fischer dem ursprünglichen, Nägelischen Wege sehr genähert, es ist jedoch 1) der Unterrichtsstoff sehr zusammengezogen; 2) die Behandlung desselben im Einzelnen zum großen Theil neu und eigenthümlich; und 3) soll das Ganze in rascher Folge, mehr um dem Kinde einen Ueberblick des Gesammtgebiets der Gesanglehre zu geben, als es im selbstthätigen Darstellen alles Einzelnen fest zu machen: Fertigkeit im Treffen und in der Takteintheilung soll der Schüler sich erst beim Einstudieren wirklicher Gesänge erwerben. Dennoch kann der Lehrgang unter Jahresfrist nicht durchgemacht werden, und billig fragt man: ob die Kinder in dieser Zeit gar keine Lieder singen, und wie sich das Ganze insofern stellt, als wenigstens alljährlich neue Schüler in die Oberclasse treten. Sehr dankenswerth ist es, daß Fischer gezeigt hat, wie man die Verzierungen, die musikalische Satz- und Interpunktionslehre, so wie die Lehre vom Accent, vom Ausdruck und vom Geschmack auf eine einfache Weise mit Kindern wenigstens zum Theil besprechen könne.

17. Joh. Gottfried Hientzsch, Methodische Anleitung zu einem möglichst natur- und kunstgemäßen Unterrichte im Singen, zunächst für Lehrer in Schulen 2c. Erster Lehrgang. Breslau, 1836. Cranz. 4.

Von dieser Anleitung erschien nur der erste Lehrgang (Cursus), welcher sich auf den Gesangunterricht der Unterstufe (Gehörstufe) erstreckt. Im zweiten Lehrgange, wenn er erschienen wäre, würde dann der Gesang-

*) Einen Dreiklang in der Grundform nennt Gersbach: Sam, z. B. den auf C: das C-Sam; einen Vierklang in der Grundform: Sama, z. B. den auf G: das G-Sama; den Sextaccord vom C-Dreiklang: das C-Sem — und den Quartsextaccord: das C-Sim. (Nach der Vocalreihe: a e i o u.) Für die Umkehrungen ($\frac{6}{5}$-, $\frac{4}{3}$- und 2-Accord) eines Sama würden sonach die Benennungen: Sama, Sima und Soma (und weiter: Suma) eintreten.

unterricht auf der Mittel- und Oberstufe seine Erledigung gefunden haben. Bruchstücke aus letzterem liegen vor in der Zeitschrift „Eutonia", B. VII bis X. Der erste Cursus ist in Darstellung des Methodischen übermäßig breit ausgefallen. Das viele sequenzartige Intervallsingen in Secunden, Terzen 2c., die Uebertragung ein- und desselben rhythmischen Motivs auf alle 7 Tonartstufen, das Tonleitersingen auf la lo lu, lä lö lü, la le li u. s. w., dann die etwas unkünstlerisch geformten Liedsätze S. 14, — endlich die langen Uebungen mit der Achtelpause durch den 2/4-, 3/4- und 4/4-Takt hindurch u. s. w. — sind wohl mit daran schuld gewesen, daß der erste Cursus nur wenig Absatz gefunden und die Ausarbeitung des zweiten unterblieb. Der Verf. starb im J. 1856, also 20 Jahre nach dem Erscheinen des ersten Lehrgangs. Den leidigen „Typus des Erschöpfens", welchen der Verf. den C. A. Zeller'schen „Elementen der Musik" (1810) etwas vornehm vorzurücken beliebt hat, hätte er wohl besser auf sich selbst anwenden sollen, um eben den Kindern die sogenannte Liederstufe nicht zu lange vorzuenthalten. Auch die hier ausgewählten Kinderpoesien: „Wer in Allem Ordnung hält, spart sich Mühe, Zeit und Geld" (S. 19), „Ist man reich, wie bald vergißt | man, wer Gott, und was man ist. | Reichthum bläht und bringt wohl gar | unsre Tugend in Gefahr" (S. 19) sind nicht von der Art, um auf das Gemüth der Kinder erziehlich einzuwirken. — Der ganze Inhalt des 1. Lehrgangs gliedert sich in: Melodik, Rhythmik und Dynamik, worauf sich dann die Liederstufe anschließt. Lesenswerth ist, was der Verf. über die Literatur des Gesangunterrichts auf der Unterstufe mitgetheilt hat.

18. Christian Heinrich Hohmann, Praktischer Lehrgang des Gesangunterrichts in Volksschulen. Vier Curse. Sechste verbesserte Auflage. Nördlingen (1859), Beck. 14 Sgr. (2. Aufl. 1839. 4. Aufl. 1842.)

Erste Stufe. Stufenweises Singen, verbunden mit der Erlernung der gewöhnlichsten Taktarten. Alles in C-dur, im Bereich zuerst von acht, dann von mehr Tönen. Zweite Stufe. Sprungweises Singen. 1) Auffassen des ersten und achten Tones in ihrem Verhältnis zu den übrigen Tönen der Leiter. 2) Auffassen des fünften Tones in gleicher Beziehung. 3) Terzen. 4) Quarten. 5) Quinten, Sexten und Septimen. Immer noch in C-dur; bloß Noten, keine Ziffern. 6) Brechungen des Tonica-, Dominant- und Unterdominant-Accordes. Dritte Stufe. Zweistimmiges. 1) Terzen. 2) Sexten. 3) Quinten. 4) Septimen. 5) Secunden. 6) Durchgänge und Vorhalte. Vierte Stufe. Fortsetzung der rhythmischen Uebungen. — Die chromatische Tonleiter. Fünfte Stufe. Transponierte Dur-Tonarten. Die Moll-Tonarten. Sechste Stufe. Ausweichungen. 1) In Dur. 2) In Moll.

Dieser Lehrgang ist mit Umsicht angelegt und auf gewandte Weise durchgeführt. An vielen Liedern und Chorälen wird Alles zur Anwendung gebracht. Erstere sind sämmtlich vom Verfasser componiert, und man muß sagen: mit Glück. Wenn es aber im Vorworte heißt, daß dieser Stoff für die Volksschule ausreichen möge, so sage ich: mit nichten! Was Einer gemacht hat, und sei es noch so herrlich, kann nie dem Bedürfnisse des Volks genügen. Das Beste aus Allem, was die besten Meister alle hervorgebracht haben, muß in die Volksschule. Wer also den Hohmannschen Cursus durchmachen will, wovon abzurathen kein Grund da ist, der gebrauche unabhängig davon eine gute Lieder-

sammlung, dann wird er Freude an seinem Werke haben. (Vgl. Euterpe. 1855. S. 139. „Ist die längst anerkannte Arbeit eines bewährten Lehrers." Hentschel.) Leider im Buchhandel nicht mehr zu haben!

19. Carl Karow, Leitfaden zum praktisch-methodischen Unterricht im Gesange, vornehmlich in Volksschulen. Zweite, berichtigte und vermehrte Auflage. Bunzlau 1843. Appun. (1. Aufl. 1838.) 1 Thlr. 10 Sgr.

In der „Vorschule" werden zuerst vorgenommen: Uebungen der Aufmerksamkeit, Gehörübungen, Stimmübungen, Verbindung des Tones mit dem Worte, Einführung musikalischer Grundformen. Dann werden Lieder und Canons nach dem Gehör eingeübt, deren hundert in zweckentsprechender Auswahl, die Lieder mit beigefügter zweiter Stimme, gegeben sind. Die „Hauptschule" enthält zweiundfünfzig Lectionen, in denen ohne alle Anwendung des Ziffernwesens der Hauptsache nach Folgendes behandelt wird: Der Dur-Dreiklang (alles in C-dur, so wie zunächst auch alles sich daran Schließende). Viertel- und halbe Noten, Achtelnoten, hierzu die entsprechenden Pausen, der $^2/_4$-Takt, Sechzehntelnoten nebst entsprechenden Pausen, der $^4/_4$-, $^3/_4$-, $^3/_8$- und $^6/_8$-Takt, punktierte Noten, der Auftakt. Es wird also der Dreiklang nur deshalb vorangeschickt, um Stoff zu den rhythmischen Uebungen zu gewinnen, worauf diese selbst in ziemlicher Ausdehnung ein- für allemal durchgenommen werden. Nun folgt: Einführung der obern Terz. Zweistimmiges. Der Tonschluß von unten (8 7 8) und der Tonschluß von oben (1 2 1). Die Tonschlüsse in der untern Oktave. Das Tetrachord. Das Notieren. Die Tonleiter (C-dur). Dynamik. Intervallenübung in der Tonleiter. Accorde, aus der Tonleiter entnommen. Die Versetzungszeichen. Das Transponieren der Tonleitern. Die Molltonart.

Durch das Ganze zieht sich eine Reihe von sorgfältig ausgewählten kleinen Liedsätzchen, Liedern, Canons und Chorälen (alles in Discantschlüssel). Nur in Betreff der Canons, wovon der Verf. ein Verehrer zu sein scheint, bliebe zu wünschen, daß sie durch eine Anzahl werthvoller Volkslieder (in vorliegender Auswahl ist nur das sogenannte volksthümliche Lied von namhaften Meistern, wie J. A. P. Schulz, J. Fr. Reichardt ꝛc. vertreten) hätten ersetzt werden mögen. Denn aus Gebilden wie: „O wie ist es schön in die Schule gehn" — „Große Uhren gehen: tick tack" ꝛc., die zugleich textlich als verwerflich zu erachten, läßt sich für die edle Musica kein Gewinn ziehen. Auch muß es befremden, daß der Verf. für die Volksschule nur den zweistimmigen Gesang als geeignet gelten lassen will: „Der Lehrer muß keinen dreistimmigen oder vierstimmigen Kindergesang einführen." (S. 7.) Gleichwohl bringt er S. 135 einen Canon von 2 × 2 = 4 Stimmen! Wozu sich so absperren? — Schließlich noch die Bemerkung: daß dem Karowschen Leitfaden eine von dem bekannten Pestalozzianer Karl Aug. Dreist († 1836 als Reg.-Schulrath in Stettin) verfaßte handschriftliche Gesanglehre, wovon ich eine Abschrift besitze, zum Grunde liegt. Dreist war ein ausgezeichneter Gesanglehrer.

20. Fr. Wilh. Schütze, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. Dresden und Leipzig, 1843. Arnold. $17^1/_2$ Sgr.

Der Unterricht beginnt in der Unterclasse mit Gehör- und Stimmbildungsübungen. Die Gehörübungen bestehen theils darin, daß das Kind Gesänge anhört, theils in besondern Uebungen, durch welche die Ton-

Auffassungskraft gestärkt werden soll. Ein Liedercursus, nach dem Gehör betrieben, zieht sich durch alle Classen hindurch. „Hieraus resultieren", um die eigenen Worte des Verfassers anzuführen, „folgende Vortheile":

a) „Fast alle Kräfte des Kindes, die dem Musikleben dienen, werden so fortwährend auf die angemessenste Weise in Thätigkeit gesetzt; namentlich wird das Ohr sehr geschärft, die Stimme viel geübt, das Tongedächtnis ungemein gestärkt, das Gemüthsleben ununterbrochen mit tiefempfundenen Tonstücken genährt. Durch das fortgesetzte Gehörsingen wird die Auffassungskraft der Kinder so gestärkt, daß sie zuletzt in kurzer Zeit ein Lied lernen. Und wie weit es der Mensch in der Musik bringen kann, selbst wenn er sie bloß nach dem Gehör treibt, das zeigen uns die Blindenchöre, wenn sie die schwersten Ouverturen, Symphonieen von Beethoven 2c. aufführen.

b) „Wir sind und bleiben bei der Wahl der Gesänge frei von den beengenden Schranken, die denen gesetzt sind, welche sich an Lieder halten müssen, die für die einzelnen Stufen des Notensingens gemacht wurden.

c) „Alle Kinder können hier mit fortkommen.

„Mit dem Liedercursus verbinden wir einen Uebungscursus, bestehend in rhythmischen, melodischen und dynamischen Uebungen, zuerst nach dem Gehör, später nach Zeichen betrieben.

d) „Wenn wir auch dem Gehörsingen den Vorzug vor dem Zeichensingen einräumen, so ist doch unser Lehrgang so angelegt, daß unter Umständen — wenn der Lehrer sehr fähige Kinder hat — das Singen nach Zeichen zuletzt in den Vordergrund treten und nach und nach das Gehörsingen verdrängen kann. —

e) „Die drei Cursus, in die sich unser Lehrgang abtheilt, sind so angelegt, daß jeder der beiden untern seinem nächsten nach allen Seiten hin zur Grundlage dient. Neben dem Hauptcursus hin laufen in jeder Classe rhythmische, melodische und dynamische Uebungen, doch nicht in getrennten Cursen, sondern fast parallel." (S. 37.)

Diese Gesanglehre ist also die erste, worin die Trennung des eigentlichen Liedercursus vom Elementarcursus, nachdem E. Hentschel sie vorgeschlagen, ausgeführt ist.

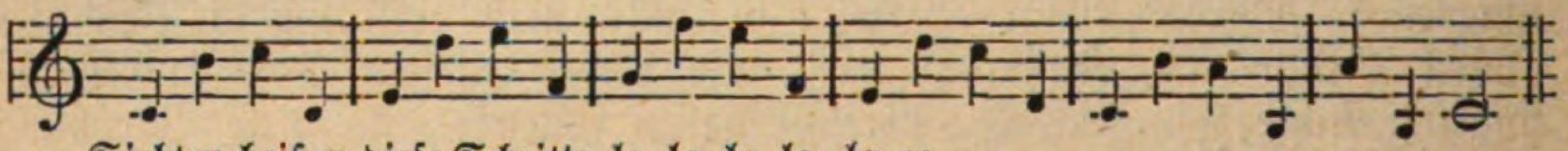
Im Uebungscursus (Elementarcursus) werden die Elemente im Allgemeinen auf Natorpsche Weise, im Einzelnen jedoch nicht ohne das Hervortreten manches Eigenthümlichen behandelt, wobei der Verfasser für das Melodische anfänglich die Ziffern, dann die Noten, für das Rhythmische sogleich die Noten gebraucht. Die Moll-Tonart tritt früher ein, als es anderwärts zu geschehen pflegt. Das Ganze ist wohlgeordnet und faßlich dargestellt.

Was den Liedercursus betrifft, so ist es gegen unsre (Hentschels und meine) Ansicht, daß dabei vor Vollendung des Uebungs- (Elementar-) Cursus die Noten gar nicht benutzt werden. Der Verfasser hält solche Benutzung für eine Halbheit, die mehr schade als nütze; wir glauben jedoch, daß das stete Hinschauen auf die Noten nur den großen Nutzen gewähre, die Einübung der Lieder zu erleichtern und dem Uebungscursus eine wichtige Unterstützung zu gewähren. — Abgesehen hiervon, ist auch die Behandlung des Liedercursus eine wohlgelungene zu nennen. Es gehört demnach diese Gesanglehre zu den beachtenswerthesten Erscheinungen ihrer Art. Eine neue Auflage steht in Aussicht.

21. **Fr. Silcher, Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre.** Tübingen, 1845. Laupp. — (Zweite verbesserte Auflage. 1853.) 9 Ngr.

Diese Gesanglehre ist ebenfalls nach der ursprünglich Natorpschen Idee gearbeitet: es werden in Bezug auf Melodik und Rhythmik nach subjectiven Rücksichten Querdurchschnitte gemacht, so daß das melodisch Leichteste mit dem rhythmisch Leichtesten verbunden und alsdann gleichmäßig weiter geschritten wird; Uebungssätzchen mit untergelegten Texten bilden überall die eigentlich praktische Seite. Die letzteren sind weit besser als Anderes dieser Art, können aber den vollständigen Liedercursus ebenfalls nicht ersetzen und finden nur neben diesem eine Berechtigung. In der Anordnung der Elementarstoffe ist übrigens der Verfasser seinem Principe nicht überall ganz treu geblieben, wie denn z. B. auf der vierten Stufe alle Intervalle der C-Durtonleiter, auch die übermäßige Quarte und große Septime, auf einmal abgethan werden „um der Ordnung und Uebersicht willen“. Freilich heißt es: „Einiges davon könne auch später genommen werden“, aber warum diese Unbestimmtheit? —

Hinsichtlich ihres theoretischen und methodischen Theils steht diese Gesanglehre etwas zurück gegen Vorgänger wie Natorp, Kübler, Schütze, Hohmann ꝛc. und bedarf noch vielfach der Verbesserung, z. B. S. 3: „Das Notengestell, auch Notensystem genannt.“ — S. 6: „Die Noten und Pausen zwischen zwei Taktstrichen heißen ein Takt. Jeder Takt muß gleichen Notenwerth enthalten.“ — S. 37: Leider noch die alte „bisherige“ Molltonleiter, die „für den Unterricht im Volksgesang“ (!) beibehalten worden. — S. 6—8: Treffübungen von sehr bedenklicher Art — in: „Zweiten, Dritten, Vierten, — Sieb'ten“ ꝛc., worin z. B. die letzteren nach folgendem Muster eingeübt werden:



22. **W. Hoppe, Leitfaden zum Gesangunterricht in Volksschulen.** Insterburg, 1852. Wilhelmi. (Vgl. S. 473. 1. Aufl. von 1829.)

„Sollte sich Jemand die Mühe geben, diesen Leitfaden mit meiner früher herausgegebenen „Anweisung zum Gesangunterrichte für Lehrer in Volksschulen“, (Königsberg, 1829. Unger.) zu vergleichen, der wird hoffentlich finden, daß ich überhaupt die neueren Ansichten und Grundsätze über diesen Unterrichtsgegenstand reiflich erwogen, das gute Alte mit dem zweckmäßigen Neuen verbunden und zur Vereinfachung und Verbesserung vorliegender Gesanglehre gehörig benutzt habe.“ Mit diesen Worten wird vom Verf. der Unterschied der früheren von der späteren Auflage kurz und sachgemäß angedeutet. Wie in der Euterpe v. 1855 (S. 139) zu lesen, ist dieser Leitfaden „mit sicherem methodischen und künstlerischen Takte gearbeitet“ und kann ich diesem Urtheile Hentschel's nur beistimmen. Nur schade, daß der methodische Theil desselben in zu enger Verbindung steht mit einer Tonbezeichnungsart, die die Einigkeit im Gesangwesen mehr oder weniger stört. Der Verf. bringt nämlich ausschließlich die Thomascik'schen Zahlnoten in Anwendung. Darnach schreibt man Alles nach dem Discant-Schlüssel in C-dur (und c-moll), benennt aber die Töne der Scala nicht mit: c, d, e, f ꝛc., sondern mit:

eins, zwei, drei, vier ꝛc. Treten nun zwischen Haupttönen sogenannte chromatische oder Nebentöne auf, — gleichviel ob als Ausweichungs- oder Durchgangstöne, — so werden die erhöhten und erniedrigten Töne mit eben denselben Zahlnamen wie die Haupttöne gesungen: — ein Uebelstand, der die klare Anschauung des tonartlichen Gepräges mehr ertödtet als fördert; z. B. bei dem Choral: „Jesus meine Zuversicht" — in der Ausweichungsstelle: | e fis gis a | a gis a || die nach Thomascik'schen Zahlnamen als: 3 4 5 6 | 6 5 6 || gesungen wird, aber streng genommen, nur als 3 (von C-dur) 7 (von G-dur) und 7 8 | 8 7 8 (von a-moll) richtig und tonartgemäß ausgedrückt würde. Sollte es demnach nicht gerathener erscheinen, neben C-dur und c-moll noch einige der leichteren Dur- und Molltonarten, etwa bis zu 3 Kreuzen und 3 Been, mit aufzunehmen, um von solcher uneigentlichen, unnatürlichen Tonbenennung abzukommen? Schon die kleine Erweiterung, neben C-dur noch F- oder G-dur (nebst den entsprechenden Mollleitern) einzuführen, würde ein wesentlicher Schritt zum Bessern sein. Auch müßte alsdann, um die Sänger nicht ohne Noth von einander abzusperren, statt des Discantschlüssels der Violinschlüssel eintreten. Uebrigens bleibt zu bedenken, daß mit Annahme der Thomascik'schen Zahlnoten*) von Seiten des Lehrers eine ziemlich erhebliche Gewandtheit im Transponieren aus einer in die andere Tonart erforderlich ist; und diese möchte denn doch bei der großen Mehrzahl von Elementarlehrern nicht ganz so vorgefunden werden.

23. B. Widmann, Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Uebungen, Lieder und Choräle für drei Singstufen einer Knaben- oder Mädchenschule. Zehnte Auflage. Leipzig, 1874. Merseburger. (1. Aufl. vom Jahre 1855.) 4 Sgr.

Diese Gesanglehre setzt den von demselben Verf. im J. 1857 erschienenen „Vorbereitungs-Cursus" voraus, nach welchem die Schüler „durch Gehör- und Stimmübungen und Lieder mittels Vor- und Nachsingens einige Singfertigkeit erreicht haben sollen". An diese Vorübung schließt sich alsdann die obige Gesanglehre an, und vertheilt ihren Stoff in drei Abtheilungen, „die so ziemlich folgenden Stufen entsprechen". I. Stufe: Schüler vom 8.—10. Jahre. II. Stufe: Schüler vom 10.—12. Jahre. III. Stufe: Schüler vom 12.—14. J. Mit den Uebungen und Liedern wechseln die Besprechungen über Theorie des Gesanges ab und gelten die in gedrängter Kürze beigefügten Grundsätze und Regeln als Anknüpfungspunkte zu Besprechungen.

Ueber die 8. Auflage spricht sich E. Hentschel in der Euterpe von 1870 (S. 88) also aus: „Wohl bis jetzt die einzige Gesanglehre, welche 8 (jetzt schon 10) Auflagen erlebte! Sie hat alle Eigenschaften eines guten Schulbuchs und liefert, knapp bemessen, einfach und durchsichtig, wie sie ist, ein schönes Beispiel zu dem bekannten Worte Schillers: „In der Beschränkung zeigt sich der Meister".

*) Näheres über dieselben in den „Mittheilungen über Erziehung des Volks zum gehörigen Gesange. Von Pfarrer Thomascik in Schwarzstein bei Rastenburg." (Rastenburg, 1843. Haberland) — und:

„Grundzüge einer allgemein erziehenden Volksgesangbildungs-Ordnung, wie sie die Pädagogik als eine ihrer Aufgaben erkennen muß. — Programm zur erweiterten Wirksamkeit des Pfarrer Thomascik, sein durch anerkannte Resultate bewährtes Volksgesang-Bildungs-System zu weiterer Anerkennung und Anwendung zu bringen." (Berlin, 1849. Kolbe.) — Vgl. auch Euterpe, 1850. S. 16.

Die auf S. 77—82 abgedruckten 2- und 3stimmigen Canons sind wohl nur aus Nachgiebigkeit des Verlegers gegen die Liebhaber von derartigen musikalischen Kunststücken beigefügt worden, und könnten wohl, um das werthvolle Büchlein nicht länger mehr zu verunzieren, besserem Singstoffe Platz machen.

24. Ernst Richter, Anweisung zum Gesangunterrichte in der Volksschule. Essen, 1858. Bädeker. (Zweite, verbesserte Auflage. 1867.) 15 Sgr.

Der Verfasser unterscheidet — übereinstimmend mit Hientzsch — beim Gesangunterricht zwei Lehrcurse. Den I. Cursus weist er der Unter-Classe, den II. der Mittel- und Ober-Classe zu. Zweck des erstern ist: „Weckung des Tonsinnes, Bildung des Gehörs und der Stimme, Aneignung einer Anzahl für die Altersstufe der Kinder passender geistlicher und weltlicher Volkslieder, welche nach dem Gehör erlernt werden; im Ganzen: Vorbereitung auf den eigentlichen Gesangunterricht nach Tonzeichen" (Noten). — Des zweiten Cursus: „Die Befähigung der Schüler zur Theilnahme an der Einübung und Ausführung, wenn auch zunächst nur volksmäßiger, geistlicher und weltlicher Gesänge für das Leben in Schule und Kirche, wie außerhalb beider, nach Tonzeichen und nach dem Gehör, jedoch mit Benutzung der Tonschrift." — „Die reinen Tonübungen werden dabei möglichst beschränkt und durch angewandten Tonstoff ersetzt, wodurch das Hauptziel des Gesangunterrichts in der Volksschule, die Aneignung eines dem Gedächtnis fest einzuprägenden Liederschatzes erreicht wird, ohne die einzuübenden Lieder bloß von vorausgeschickten methodischen Uebungen abhängig zu machen und dadurch einer freien Auswahl des angewandten Liederstoffes nach allen seinen verschiedenen, das Gemüth des Schülers ergreifenden Richtung hin hemmend in den Weg zu treten." — Der Gesangunterricht beginnt, nach der Ansicht des Verfassers, mit dem Eintritte des Kindes in die Schule, also mit dem 6. Lebensjahre. „Denn thut man für die Weckung und Entwickelung des Gehörs, des Tonsinnes, für die Bildung der Stimme vorsätzlich und absichtlich nichts; so gedeiht der spätere Unterricht, sei er auch noch so gut, nur um so schwerer und kümmerlicher — ein Umstand, welcher sich leider in den höheren Ständen (Schulen!) gar nicht selten vorfindet."

Ihrem Inhalte nach lehnt sich die Richtersche Anweisung mehr oder weniger an an die von Hientzsch entworfenen beiden Lehrgänge des Gesangunterrichts in Volksschulen, welche derselbe in B. I, II, III, VII, VIII, IX und X seiner Zeitschrift „Eutonia" (Breslau, 1829—37) veröffentlicht hat. Auf der Unterstufe gehen Beide vom Tone $\bar{g}$ aus, der wohl besser mit $\bar{f}$ (oder $\bar{e}$, $\overline{es}$) vertauscht werden könnte, um mit dem sogenannten Sprechton, als dem bequemeren Tone der Kinderstimme anzufangen; aber $\bar{c}$ als Ausgangspunkt zu nehmen (vgl. S. 16), ist wohl für die ersten Anfänger zu tief und gewährt keinen festen Halt für den Anschluß der höheren Töne. — Den Fortschritt, schon auf der Unterstufe sich eines Tonzeichens — der Ziffer — zu bedienen, begrüße ich mit Freuden, und verdient die betreffende Stelle aus Hientzsch' „Methodischer Anleitung" (S. 10) hier ausgehoben zu werden: „Eine wichtige Sache ist die, ob man den Kindern Zeichen für die so (nach dem Gehör) gesungenen Töne gibt oder keine. Früher war ich mehr für das Letztere,

jetzt mehr für das Erstere. Ein Hauptgrund dafür ist: die Kinder bekommen eher eine bessere Anschauung von den Tönen und behalten die erkannten Tonverhältnisse besser, wenn sie gewisse Zeichen dafür mitbekommen. Nun haben wir jetzt zweierlei Tonzeichen, nämlich Ziffern und Noten. Welche hier nehmen? Ich bin bei dem eigentlichen oder höhern Gesangunterricht entschieden für die Noten; aber ich glaube, daß in diesem Anfangs-Cursus bei mehreren Uebungen die Ziffern mit großem Vortheil können gebraucht werden. Denn erstlich werden die Kinder dieses Veranschauungsmittel schon kennen und schreiben, und später können wir der Ziffern bei Benennung und Bestimmung der Töne, der Intervalle, der Tonverhältnisse doch nie ganz entbehren. Aber was können sie bei einem vernünftigen, gehörig beschränkten Gebrauche schaden? Nichts! Was aber nützen? Sehr viel. Folglich wollen wir sie brauchen!"

Ueber den Werth der Richter'schen „Anweisung" möge sich hier noch ein treffendes Urtheil Hentschel's, das ich der „Euterpe" von 1859 (S. 150) entnehme, anreihen: „Hr. Richter gibt eine wirkliche Anweisung, d. h. eine ausführbare, eine solche zugleich, welche mit den in den letzten Jahrzehnden bei der Mehrzahl der Lehrer zur Geltung gekommenen Grundsätzen des Gesangunterrichtes in allen wesentlichen Stücken übereinstimmt. Also, um bei dem Letzteren stehen zu bleiben: Auswahl eines poetisch und musikalisch berechtigten Gesangstoffes — Aufstellung eines jedem wesentlichen Bedürfnisse Rechnung tragenden Repertoirs. — Wirkliche Verbindung mit dem Leben der Kinder, innerhalb und außerhalb der Schule. — Mustergültige Ausführung der Gesänge, der Stimmbildung und Uebungen zur Intonation. — Einübung des Gesangstoffes mit Benutzung der Noten (in der Mittel- und Oberklasse.) — Anregung der Selbstthätigkeit der Schüler, ausschließend jedoch ein nutzloses Abmühen derselben um des illusorischen Zieles willen, daß das Volk eben so a vista nach Noten singen lerne, wie es a vista nach Buchstaben liest."

Bemerkt sei noch, daß mit dieser Anweisung die weiter unten anzuführende „Unterrichtlich geordnete Sammlung von 1-, 2-, 3- und 4-stimmigen Sätzen, Liedern ꝛc." in enger Verbindung steht. (S. 498.)

25. Peter Müller, Anleitung zum Gesangunterichte für Lehrer an Volksschulen. Darmstadt, 1836. L. Pabst. 8 gGr.

Der Verf. unterscheidet im Gesangunterricht zwei Stufen. Auf Stufe I. kommt als Tonzeichen bloß die Ziffer und auf Stufe II. die Note in Anwendung. Die Tonelemente treten in Nägelischer Ordnungsfolge auf. In der Melodik ist, abgesehen von einzelnen kleinen Abweichungen, der Natorpsche Gang befolgt. Sowohl in den rhythmischen wie auch in den melodischen Uebungen kommt fast durchgehends nur das Einfachste zur Geltung. Davon auszunehmen wären nur die S. 24 und 27 aufgeführten Uebungen mit Triolen und Sextolen, welche für viele Volksschulen ganz entbehrlich sind. Dasselbe gilt auch von den auf S. 54 verzeichneten ital. Kunstausdrücken wie: Adagio, largo, grave, stringendo, con espressione ꝛc. Daß in der Anleitung eine nicht geringe Anzahl von Treffübungen ohne alle taktische Betonung verzeichnet steht, kann ich nicht gutheißen. Alles Singen ohne geregelte Betonung wirkt auf die Dauer nur nachtheilig.

Wie wohl anzunehmen, hat der Verf. seine Gesanglehre nur für die Mittel- und Oberstufe, nicht aber für die Unterstufe bestimmt; denn von einer Gehörstufe steht in derselben nichts vermerkt. Eine Vorrede ist nicht vorhanden.

26. Gust. Flügel, Einjähriger Gesang-Cursus für Elementarschulen. Zweite Auflage. Neuwied, 1853. Heuser. 5 Sgr.

In der Euterpe 1854, S. 84 von Hentschel empfohlen.

27. Gust. Flügel, Leitfaden für den Gesangunterricht in Volksschulen. Neuwied, 1853. Heuser. 5 Sgr. — (4. Aufl. 1869.)

Vgl. Neue Zeitschrift für Musik. 1853. Nr. 18.

28. J. G. F. Pflüger, Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Nach den Grundsätzen der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet. Leipzig, 1853. Brandstetter. 12 Sgr.

„Dem analytisch-synthetischen Verfahren, wo man das Lied zum Mittelpunkte auch der Gesanglehre macht, wurde von Pflüger die Bahn gebrochen, und es verdient diese sehr tüchtige Schrift, von den Gesanglehrern gründlich studiert zu werden." (Hentschel in der Euterpe 1855. S. 138.) Wie mich däucht, setzt die Ausübung der analytisch-synthetischen Methode von Seiten des Lehrers ein nicht unbedeutendes Maß von musikalischem und pädagogischem Geschick voraus, was jedoch, der Wirklichkeit nach zu urtheilen, vielmals als nicht vorhanden anzunehmen. In diesem Falle würde ich anrathen, um wenigstens das Mögliche nicht noch zu erschweren, das gewöhnliche synthetische Verfahren, wie es Nägeli und seine Anhänger prakticiert haben, fortzuerhalten. Nur die befähigteren Lehrer mögen sich in beiden Arten der Methode versuchen, und die werden ja bald herausfinden, welches der rechte Weg zum Ziele sei. — Sollte es nicht gerathen sein, statt der etwas unerquicklichen Uebungen in Terzen, Quarten, Quinten, Sexten und Septimen (S. 55—58) etwas Besseres aufzustellen? Da der Verf. vom Liede ausgeht, so müßte, von diesem Standpunkte aus, auch wohl das Nöthige von dem Unnöthigen auszuscheiden sein.

29. Julius Merling, Der Gesang in der Schule, seine Bedeutung und Behandlung zur Förderung musikalischer Einsicht und religiös-ästhetisch-gemüthlicher Bildung. Leipzig, 1856. Merseburger. 15 Sgr.

„Das Werk ist ein Commentar zu des Verfassers „Theoretisch-praktischem Gesangs-Cursus" — (Magdeburg, 1855, Heinrichshofen.) Was dieser auf einzelne Lectionen vertheilt hat, bringt der Commentar, zu Capiteln vereinigt, im Zusammenhange und mit Hinweis auf die betreffenden Lectionen in dem Cursus." Vgl. Euterpe 1857. S. 11, 131, 151, 177. — Lüben, Pädagogischer Jahresbericht 1857. S. 576. Von Hentschel empfohlen.

30. Fr. Wilh. Sering, Der Elementar-Gesangunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der ein-, zwei- und mehrklassigen Volksschule verfaßt und den Lehrern und Seminaristen gewidmet. Vierte verbesserte Auflage. Gütersloh, 1873. — Bertelsmann. 20 Sgr.

Diese Anleitung zum Gesangunterricht hat seit ihrem Bestehen (1857) durch die verschiedenen Ausgaben hindurch bis zur gegenwärtigen wesentliche Aenderungen erfahren. Es ist deshalb dem Lehrer nur anzurathen, sich beim Unterricht womöglich der neuesten Ausgabe zu bedienen. Der Verf. unterscheidet im Gesangunterricht zwei Stufen: 1) die des Singens nach dem Gehör (Unterklasse) und 2) des Singens nach Noten (Mittel- und Oberklasse). Hierbei berücksichtigt er zugleich die verschiedenen Pensa

der ein-, zwei- und mehrklassigen Volksschule, was besonders für den weniger geübten Lehrer von Vortheil ist. Sowohl die einzelnen Stimm- und Treffübungen, wie auch die Choräle und Figuralgesänge, wie sie für jede Stufe geeignet erscheinen, finden sich specificiert angegeben. Die ganze Auswahl von Gesängen ist von der Art, daß sie dem Grundsatz: „Aus dem Guten das Beste“ fast durchgehends entspricht. Nur Weniges daraus, z. B. das Lied: „Lieber Nachbar“ scheint bedenklich wegen seines nicht leicht zu verdeckenden Original-Textes. Dagegen hätte ich dem Liede: „Wie sie so sanft ruhn“ (S. 52) ein etwas liebevolleres Begegnen gewünscht. Denn dem bekannten Tadel aus den „Winken“ stehen Stimmen wie die von Rinck, A. André, Fink, Berner, C. F. Becker, Hientzsch, Spieß, Flügel, Dr. Rebs u. s. w. gegenüber. — Unter den drei Tonelementen hat der Verf. besonders das dynamische etwas stark bevorzugt. Die verschiedenen Gradationen der Tonstärke (pp. p. mf. f. ff.), verbunden mit dem taktischen Tongewicht, führen zu Feinheiten, wie sie für den Bereich der Volksschule wohl nicht leicht zu erreichen sind. Mir scheint deshalb das ff. und wohl auch das pp. entbehrlich zu sein; oder es müßten diese beiden Grade nur der Oberklasse zugewiesen werden. Auch der Fortschritt vom mf. zum p., nicht umgekehrt, will mir, in Uebereinstimmung mit Nägeli und Andern, als das Natürlichere erscheinen. In der Melodik geht der Verf. seinen eigenen wohl durchdachten Gang. Aus den aufgestellten Treffübungen ist besonders das hervorzuheben, daß sie in guten und ächt künstlerischen Formen auftreten. Es kommt durchweg nur das zur Geltung, was in kunstgerechten Tongebilden vertreten ist, folglich keine müßigen Spielereien mit Septimengängen u. dergl. Auch das tonartliche Gebiet erscheint nicht in seiner vollen Ausdehnung, sondern nur bis zu 3 Kreuzen und 3 Been vordringend, womit man in der Volksschule vollkommen ausreicht.

Mit dieser Anleitung ist zugleich verbunden eine Art musikalischer Fibel unter dem Titel: „Erstes Notenbuch für Schüler der Elementarstufe im Gesangunterricht“ (Gütersloh, 1868), welches in gedrängter Kürze die nothwendigsten Uebungsbeispiele bringt. (3 Sgr.) Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1868 S. 342, 367 und Euterpe 1873. S. 85.

31. **Benedict Widmann**, Vorbereitungs-Cursus für den Gesangunterricht. Eine praktische Anleitung zum Gehörsingen. Leipzig, 1857. Merseburger. — Zweite Aufl. 1868. 4 Sgr.

Diese Anleitung bezweckt den Gesangunterricht auf der Unterstufe (mit 6—8jährigen Kindern) und dient sowohl der „Kleinen Gesanglehre“ wie auch dem „Elementar-Cursus“, beide von demselben Verf. herrührend, als Vorstufe. Vor allen ist es der Lehrgang im Treffen, welcher der besonderen Beachtung verdient. Der Verf. beginnt mit dem Ton $\bar{g}$ und schreitet fort zu $\bar{a}$ und $\bar{h}$ und läßt die aus diesen Tönen geformten Uebungssätzchen nach verschiedener Rhythmisierung, theils im Zwei-, theils im Dreitakt, zunächst mit Zahlnamen oder der Silbe la, sodann mit Texteswortén singen. Darauf folgt die Erweiterung des Tonumfangs aus der F- und G- Durleiter bis zur Quarte ($\bar{f}$ $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{b}$, $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{\bar{c}}$), dann die bis zur Quinte ($\bar{f}$ — $\bar{\bar{c}}$, $\bar{g}$ — $\bar{\bar{d}}$), — ferner bis zur Sexte von F-, G- und A-Dur; endlich bis zur Octave oder der vollständigen Durleiter von E, Es und D, (somit auch von G-Dur im plagalischen Umfange.)

Hieran reiht sich die Erweiterung der A- G- und F-Durleiter nach unten bis zur Unterquarte ($\bar{a}$ $\overline{gis}$ $\overline{fis}$ $\bar{e}$, $\bar{g}$ $\overline{fis}$ $\bar{e}$ $\bar{d}$, $\bar{f}$ $\bar{e}$ $\bar{d}$ $\bar{c}$). Endlich die Erweiterung der B- und C-Durleiter nach oben ($\bar{b}$ $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{d}}$ $\bar{\bar{es}}$, $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{d}}$ $\bar{\bar{e}}$ $\bar{\bar{f}}$). Somit läge also ein Tonumfang von $\bar{c}$ bis $\bar{\bar{f}}$ vor, in welchem sich die Kindesstimme ergehen kann. Die beiden Spitzen nach unten und oben sind jedoch nur mäßig zu verwenden, um die Kindesstimme nicht zu schädigen. Auf S. 47 folgen dann Uebungen mit „leiterfremden" Tönen (hier wären die Ausweichungstöne von den Durchgangstönen zu scheiden), endlich Uebungen in der Molltonart, die bei Vielen erst auf der Mittel- und Oberstufe zur Anwendung kommt. „Selten findet man in den Liedersammlungen für die Unterstufe Lieder in Moll, und doch entbehren wir keineswegs der Volkslieder in dieser Tonart. Auch ist mir (dem Verf.) kein erheblicher Grund bekannt, warum man solche Gesänge beim ersten Gesangunterrichte zu umgehen hätte; denn schwerer als die Melodien in Dur sind sie nicht." (S. 53.) — Nicht minder einfach, wie in der Melodik, ist auch der Lehrgang in der Rhythmik gestaltet. Dabei treten die beiden Tonelemente mehr in gleichzeitiger Verbindung als von einander abgetrennt auf, was man nur gutheißen kann. Als Beschluß des Ganzen folgt noch auf S. 65—68 ein kurzer „Uebergang vom Gehörsingen zum Singen nach Noten". Der Verf. ist nämlich der Ansicht, daß auch auf der Unterstufe der Gebrauch eines Schriftzeichens (der Note) von Nutzen sei. Dem zustimmend, möchte ich jedoch vorziehen, statt der Notenbezeichnung, die der Tonziffern (aber nur in mäßiger Ausdehnung) einzuführen. Letzteres ist ja auch schon früher im Brauch gewesen und kommt bis zur Stunde noch vor bei erfahrenen Gesanglehrern. Es ist Thatsache, daß die Sänger, wenn sie die Töne mit Zahlnamen singen, besser treffen lernen, als mit Buchstabennamen. Das Singen nach den Tonartstufen sollte stets dem Singen nach dem Intervall vorangehen, um ein sicheres Treffen zu erzielen. Es ist ein Fehler, ausschließlich nur bei der zweiten Art stehn zu bleiben und jenes ganz und gar außer Acht zu lassen. Für den spätern Unterricht tritt sogar noch eine dritte Art des Singens hinzu, die nach der Harmonie. In den Fortschritten von der Consonanz zur Consonanz und der Consonanz zur Dissonanz, besonders wenn letztere sprungweise auftritt, liegt ein wesentlicher Unterschied der Abstufung vom Leichteren zum Schwereren.

Zum Zwecke einer späteren Umgestaltung dieses werthvollen Büchleins würde ich vorschlagen, in der Melodik die Uebungen mit leiterfremden Tönen etwas zu kürzen und dieselben nur auf die leichteren Modulationen (nach der Quinte in Dur 2c.) zu beschränken und die chromatisch erhöhten und vertieften Töne, weil sie in einfachen Gesängen nur wenig vorkommen, für die Unterstufe ganz fallen zu lassen. Auch halte ich den Ton $\bar{g}$ als Ausgangspunkt für den ersten Anfang zu hoch gegriffen; der gewöhnliche Sprechton der Kinderstimme, im Singen der leichteste und bequemste, liegt meist tiefer. Sodann finde ich die rhythmische Gliederung der Takttheile in Taktglieder zweiter Ordnung (in $^2/_4$-Takt die Sechzehntel), ferner die doppeltpunktierte Viertelnote mit nachziehender Sechzehntelnote, endlich die Achteltriole (S. 49) für die Unterstufe etwas verfrüht.

Auf den Choral, der gewöhnlich auf der Unterstufe schon verlangt wird, hat sich der Verf. nicht eingelassen; er bietet nur weltlichen

Liederstoff. Jedenfalls gehört das Büchlein zu den beachtenswerthesten Erscheinungen auf dem Gebiete der neueren Gesangsliteratur und verdient mit Recht der weitesten Verbreitung. (Vgl. Euterpe 1858. — S. 36 u. 1868. S. 156.)

Mit vorstehend erwähntem „Vorbereitungs-Cursus" steht in naher Beziehung:

32. „Vorschule des Gesanges. Eine theoretisch-praktische Anleitung für den Privat- und Schulgesangunterricht. Nach einem hinterlassenen Manuscripte des Musikdirectors J. N. Schelble zu Frankfurt a. M. bearbeitet von B. Widmann. Leipzig, 1859. Merseburger". 15 Sgr.

Dieses Werk beruht mit dem vorigen auf derselben Grundlage, nur mit dem Unterschiede, daß letzteres mehr den Privatunterricht am Pianoforte bezweckt. Es verdankt seine Entstehung einer von J. N. Schelble, dem im J. 1837 verstorbenen Director des Cäcilienvereins zu Frankfurt a. M., hinterlassenen Vorlage, welche von Widmann sachgemäß ergänzt und durch geeigneten Liederstoff erweitert worden. Es wird nöthig sein, beide Schriften zu studieren, um den Unterrichtsgang auf der Unterstufe möglichst genau überschauen und kennen zu lernen. Uebrigens möge hier bemerkt sein, daß der Schelblesche Lehrgang sich großentheils schon in der von M. Carl Gottlieb Hering verfaßten „Neuen praktischen Singschule für Kinder." 4 Bändchen. Leipzig 1807—1809. vorfindet. Nur die feinere Ausbildung des Lehrganges ist Schelble's Verdienst. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859. S. 422. — Euterpe 1860. S. 13. 100.

33. B. Widmann, Chorschule. Regeln, Uebungen und Lieder, methodisch geordnet. In vier Stufen. Leipzig, 1863. Merseburger. 18 Sgr. (à 3 und 6 Sgr.)

I. Stufe: Der einstimmige leitereigene Chorgesang. — II. Stufe: Der zweistimmige homophone leitereigene Chorgesang. — III. Stufe: Der zwei- bis vierstimmige homophone, modulirende Chorgesang. — IV. Stufe: Der polyphone Chorgesang.

Jede dieser vier Stufen ist auf die Dauer von 2 Jahren berechnet und erstreckt sich das Ganze auf die Zeit vom 8. bis 16. Jahre. Als Aufgabe der Chorgesangschule wird vom Verfasser näher angegeben: „Die Geschicklichkeit des Richtig- und Reinsingens, des Treffens und vom Blatt-Singens und des künstlerischen Vortrags," — folglich lauter Gegenstände, die eines gründlichen Unterrichtes unter kunstsinniger Leitung bedürfen. „Ein gründlicher Unterricht aber ist nicht möglich ohne ein gewisses Maß theoretischer Kenntnisse; denn es gibt keine richtige Praxis ohne Theorie. Der Chorschüler soll, nach Nägeli, nicht nur durchgehends wissen, was er kann, können, was er weiß, sondern er muß immer unmittelbar nur durch das Können zum Wissen gelangen. Jede Aufgabe muß demnach in und mit der Ausführung zum (theoretischen) Bewußtsein gebracht werden. — Soll also der Schulgesang Kunstgesang werden, so ist eine durchgehende Elementarisirung der Kunstbildung unumgänglich nöthig." — Die Chorschule ist besonders den höheren Schulen (Realschulen, Gymnasien 2c.) zu empfehlen.

34. B. Widmann, Elementar-Cursus der Gesanglehre nach einer rationellen Methode. Für Volks- u. Bürgerschulen. Leipzig, 1868. Merseburger. 4 Sgr.

„Nachdem der Verf. durch seine „Kleine Gesanglehre" dem Bedürfnisse der Schule in engster Begränzung bestens Rechnung getragen hat, so zieht er hier für das Theoretische einen etwas weiteren Kreis, ohne jedoch das Elementargebiet zu verlassen oder die innige Beziehung zwischen Lehre und Lied irgendwo zu verläugnen. Die Erweiterung liegt hauptsächlich darin, daß zu einer genaueren Kenntnis der Grundharmonien, soweit sie den Stoff des volksmäßigen Gesanges bilden, vorgeschritten und der

Schüler sich der Zusammengehörigkeit derselben, ihrer Verbindungsformen und ihrer steten Rückbeziehung auf die Tonica, was der Verf. allgemein durch „Tonalität“ bezeichnet, bewußt wird.“ Vgl. Euterpe 1868. S. 196. Hentschel's Rec.

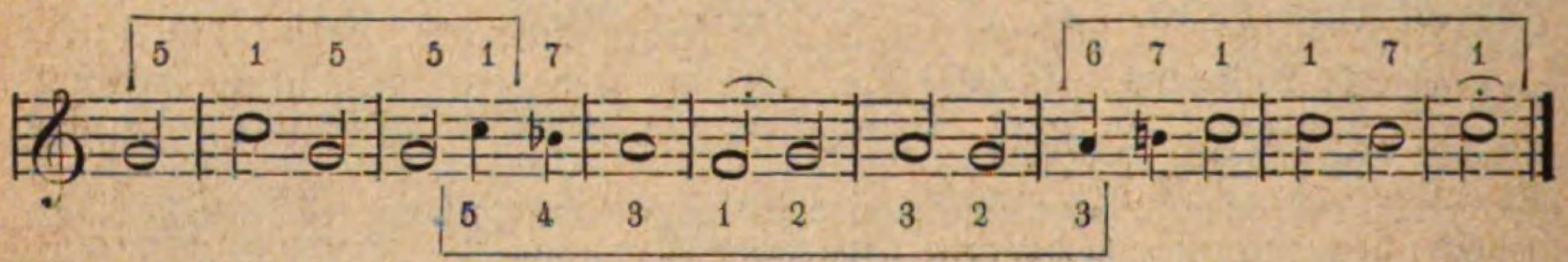
35. **B. Widmann**, Praktischer Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht in mehrklassigen Volks- u. Bürgerschulen. Auf Grundlage der allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 methodisch bearbeitet. I.—VI. Stufe. Leipzig (1874). Merseburger. à 2, 3 u. 4 Sgr.

Die zeitgemäße Erneuerung und Erweiterung des vorerwähnten „Elementar-Cursus“. Als besonders wichtig sind hervorzuheben Stufe I und II, die viel Neues bringen. Rücksichtlich der vielen Lieder, welche als Uebungsbeispiele dienen, hätte wohl billig auf bereits vorhandene Liederhefte, die durch deren Uebernahme etwas stark geschädigt worden, verwiesen werden können.

36. **J. J. Schäublin**, Gesanglehre für Schule und Haus. Erster Cursus. Mit einem Anhange für die Lehrer. Dritte Auflage. (1. Aufl. 1859 u. 2. Aufl. 1862.) Basel, 1867. Bahnmaier. (L. Detloff.) 8 Ngr.

Sowohl in der Euterpe 1861. S. 45. — 1867. S. 113 — wie auch in Lüben's Päd. Jahresbericht. 1861. S. 522 — bestens empfohlen.

Der Verf. gebraucht als Tonzeichen die Noten. Das Singen nach denselben wird in dem Kreise der Volksschule durch das Auffassen der absoluten, nicht der relativen Intervalle vermittelt, ganz nach Art der Zifferisten, von denen derselbe die Wechselziffer entlehnt. Die Töne werden also nach ihrem Verhältnis zur Tonica bestimmt, wie dies in nachstehendem Beispiele die Ziffern bezeichnen.



Jedenfalls ist das die bessere und nachdrücklichere Art des Treffens, die Töne nach den Stufen der Tonart, nicht nach den von Ton zu Ton bemessenen Intervallstufen, singen zu lassen. Der Schüler muß wissen, auf welcher Stufe von Dur oder Moll er sich in jedem Momente des Singens befinde. Darum die Benennung der Töne nach Zahlnamen neben der nach Buchstabennamen nicht außer Acht zu lassen!

37. **A. Bell**, Anleitung zur Ertheilung des Gesangunterrichtes in der Volksschule, mit genauer Vertheilung des Lehrstoffes für die verschiedenen Schuljahre. Karlsruhe, 1859. Chr. Fr. Müller. $22^1/_2$ Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1861. S. 522 (u. 511, 513). — Euterpe 1861. S. 45. Von Hentschel bestens empfohlen. — Zur Darstellung der Tonhöhe bedient sich der Verf. im Anfange der Ziffern, später der Noten.

38. **W. Matthias**, Praktische Singschule, oder Anleitung für Lehrer zur Ertheilung des Gesangunterrichts in Schulen. Nebst einem Text- und Melodienbuch. Berlin, 1860. Frd. Schneider. 12 Sgr.

Der Verf. vertritt und erstrebt, gegenüber der zumeist noch angewandten synthetischen Methode, ein dem neueren Sprachunterrichte analoges Verfahren, also ein vorwaltend analytisches. In diesem Sinne stellt sich seine Schrift der Gesangschule Pflüger's zur Seite. „Das Ganze ist als eine sehr wackere, tüchtige Leistung zu bezeichnen, welche gewiß vielseitig anregen und fördern wird.“ Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1861. S. 523—525. — Euterpe 1861. S. 45. Ausführliche Rec. von Hentschel.

39. **Dr. Christ. v. Palmer.** Den von demselben verfaßten gehaltreichen Artikel über „Gesang“ in K. A. Schmid's „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ (Gotha. R. Besser.) B. II. 1860. S. 746—770. möge sich der Gesanglehrer nicht entgehen lassen. Ebenso die beiden Abschnitte über „kirchliche Poesie“ und „kirchliche Musik“ in Pälmer's Schrift: „Evangelische Hymnologie.“ (Stuttgart, 1865.) S. 88 u. 240. 1 Thlr. 12 Sgr.

40. J. G. Lehmann, Grundzüge zur methodischen Behandlung des Gesang-unterrichts in der Volksschule. Zweite, verbesserte u. vermehrte Auflage. Langensalza, 1868. Verlags-Comptoir. (1. Aufl. 1860.) 5 Sgr.

In der Euterpe 1868. (S. 157) und in Lüben's Päd. Jahresbericht. 1868. (S. 366, 342, 351) von Hentschel empfohlen.

41. Gust. Flügel, Gesang-Cursus für die Oberklassen höherer Töchterschulen. Leitfaden für Gesangschülerinnen, mit 100 schriftlichen Aufgaben. Leipzig, 1867. Merseburger. — 2. Aufl. 1874. — 16 Sgr.

„Der Schwerpunkt dieses Werkchens liegt in der Anbahnung einer gründlichen Intervallenkenntnis mit Einschluß (nicht nur aller Dur-Tonleitern, sondern auch) beider Formen der Molltonart und des Allernöthigsten aus der Harmonielehre, was durch Beispiele, die zugleich Gesangübungen sind, veranschaulicht wird." — „Es fehlt leider noch oft an einem planmäßigen Gesangunterrichte und das eigentliche Schulesingen (Treffen der Intervalle) wird gar zu sehr hintenan gesetzt. Man begnügt sich meist, nur Lieder einzuüben und geräth bei diesem Verfahren nicht selten in ein mechanisches Abrichten .. Man soll nie abrichten, man soll lehren, und das aus dem Grunde. Es stünde nicht so schwach mit unsrer Hausmusik, wenn der Gesangunterricht in den Schulen gründlich ertheilt würde." Vgl. Euterpe. 1867. S. 87. (Rec. von B. Widmann.) u. S. 96. — Lüben, Päd. Jahresbericht. 1868. S. 402, 405.

42. Herm. Küster, Methode für den Unterricht im Gesange auf höheren Schulanstalten. Berlin, 1868. A. Enslin. 6 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1868. (S. 352. 342. 366.)

43. Wilh. Kothe, Kurzgefaßter Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichtes in der Volksschule. Vierte, vermehrte Aufl. Braunsberg, 1870. Ed. Peter. 5 Sgr.

Ein treffliches Büchlein, das wegen seiner einfachen, verständigen und sinnigen Abfassung die weiteste Verbreitung verdient. Mit Recht gebührt ihm der Name einer „ächten Volksgesanglehre". (Vgl. Euterpe 1869.) Gegenüber der 3. Aufl. von 1868 hat die obige „außer einer noch mehr einheitlichen und übersichtlichen Zusammenstellung des Stoffes, mehrfache Erweiterungen erfahren." — Statt des Ausdrucks „Vierklang" (für Tetrachord) würde sich, um den Doppelsinn zu meiden, das Wort „Viergetön" empfehlen. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1872. S. 348.

44. Theodor Drath, Der Gesanglehrer u. seine Methode. Ein Hülfsbuch für Präparanden u. Candidaten des Schulamts, für Seminarien u. Lehrer beim Schul- u. Privatunterricht. . . Berlin, 1865. Stubenrauch. — 15 Sgr.

Laut Vorworts zerfällt dieses Werk „in die zwei Abtheilungen: a) Der Gesanglehrer u. b) seine Unterrichtsmethode, und schließt sich durchgängig genau dem preuß. Schulregulativ vom 3. Oct. 1854 an, welches einerseits als Ziel des Seminar-Musikunterrichts die Vorbildung der Zöglinge zu künftigen Cantoren (Organisten) und Gesanglehrern in der Elementarschule und behufs der letzteren Bestimmung anderseits eine theoretische Anweisung zur Ertheilung des Gesangunterrichts in der Volksschule nebst deren praktischen Ausführung in der Seminar-Uebungsschule verlangt." — Bezüglich des Inhalts beider Abtheilungen wäre zu bemerken, daß der Verf. sich auf Gegenstände eingelassen, wovon nicht abzusehen, welchen Nutzen der Präparand oder Seminarist, als dereinstiger Gesanglehrer an Volksschulen, daraus ziehen könnte. Namentlich ist die erste Abtheilung überreich ausgestattet mit derartigem prekären Stoff. So z. B. begegnet man darin dem alten völlig nutzlosen Kram von Solmisation, Bobisation, in Verbindung mit der sogen. belgischen Vocedisation: bo ce di ga lo ma ni des Hubert Waelrant († 1598), deren Autor der Verf. seinen

Scholaren unter dem Namen „Waelbraet" vorführt! Derselben Kategorie angehörend folgt dann noch die „Labecedisation" (?) Daniel Hitzlers (1628), die der Verf. mehr vom Hörensagen, als der Sache nach zu kennen scheint. Wenigstens bringt er sie nur zur Hälfte und dazu halbfalsch vor. Ebenso unsicher sind von ihm die Begriffe des Solmisierens und Solfeggierens gefaßt: jenes gilt ihm für „Uebungen auf Silben singen" und dieses für „Tonleitersingen". Bei der Gelegenheit erfährt man auch — und das wohl zum ersten Mal —, daß der der alten Solmisation angehörige Ausdruck „Solfa", über den sich der Verf. im Koch'schen musikal. Lexikon leicht hätte Raths erholen können, soviel wie „Tonleiter" bedeutet! — S. 8 ein Stückchen Geschichte über „Kastraten und Kastratenstimmen", hinaufreichend bis zur Königin Semiramis, „die diese Operation des Kastrierens eingeführt haben soll", damit auch der Präparand oder Seminarist nicht ununterrichtet bleibe über die edle Musica der Eunuchen oder Hämmlinge. — Auf S. 33 eine Kleinigkeit altmodischen, um nicht zu sagen antediluvianischen Fingersatzes aus der Zeit 1678, wobei zugleich der löblichen Zunft der „Klavierhusaren" gedacht ist. — S. 35 ein Bericht über die Besetzung der Vocal- und Instrumentalparthie bei der „Monstre-Aufführung" am Händelfest im Industrie-Palast zu Sydenham bei London im Jahre 1862, nebst Zeichnung über die Aufstellung des Gesammt-Personals, wie wenn es hierbei mit einem Male darauf abgesehen wäre, den Präparanden oder Seminaristen zu einem kleinen Wagner — als Dirigenten in spe, etwa des „Tannhäusers" ꝛc. herauszumustern. — Und damit unter so viel Wichtigem nicht das Wichtigste fehle, wird S. 9 als Mittel gegen Heiserkeit empfohlen: „Hoff'sches Malzextrakt-Gesundheitsbier, eine Obertasse voll, verdeckt, einmal aufgekocht, früh und Abends getrunken." Auch „helles Singen befördert, nach mancherlei Erfahrung, vorheriger Genuß von trockener Brotrinde, Heringsmilch, Backpflaumen, rohem Eidotter mit Candis." 's ist ein altes Sprichwort: „In den Wolken fahren und auf dem Winde reiten", aber es bleibt immer neu!

Zu etwas besserer Stimmung in Beurtheilung der Schrift verhilft die Abtheilung II., überschrieben: „Die Gesangunterrichts-Methode"; denn mit ihr tritt erst der mehr praktische Inhalt ein. Aber auch darin liegen Körner und Spreu dicht nebeneinander und bedarf Beides noch sehr der Sonderung und des Ausscheidens. Um von Vielem nur Einzelnes Fragliche auszuheben, wäre z. B. die Möglichkeit der Ausführung des S. 52—59 für die Unterstufe aufgestellten Lehrgangs im Treffen stark zu bezweifeln. Denn Vieles daraus greift sicher weit über die Leistungsfähigkeit der Schüler der Volksschule hinaus Aehnlich auch die Uebungen für die Oberstufe S. 77—93, worunter schwere Uebungen mit Septimen — Nonen —, mit „chromatischen Cadenzgängen", — mit „Dur-, Moll-, kleinem, vermindertem Septimen- und hartvermindertem Septimenackord" (der Verf. schreibt auch: stackato, Thomaszick ꝛc.). S. 65 auf der Mittelstufe Uebungen mit: messa di voce vom „schwächsten" pp. bis zum „stärksten" ff. — S. 65 für dieselbe Stufe „Athemzüge von 1, 2, 4 bis 8 Takten"! — S. 57—58 Treffübungen mit höchst unmusikalischen Texten. Mit fallender gr! None! (S. 29.) — S. 90: „Kanon ad Sub-Diapente". — S. 65, 72 Canonlieder über Texte aus „Schullesebüchern". — S. 116 Gesang-Lehrpläne nach Modification der Schullesebücher, z. B. der für die Provinz Pommern ꝛc.

Summa Summarum: „Man darf die vorliegende Schrift ohne Frage als eine der wichtigsten Leistungen der Neuzeit auf dem betreffenden Gebiete betrachten.“ Also das Urtheil der „Presse“. Und weil es die „Presse“ gewesen, deshalb eben hier und ausnahmsweise den Nachtrag dazu. Denn in der Regel halte ich es in dergleichen Fällen mit dem Göthe'schen Ausspruche: „Was ich nicht loben kann, davon sprech' ich nicht.“

45. L. Baumert, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Eine praktische Anleitung. Löwenberg in Schlesien, 1869. G. Köhler. 10 Sgr.

Keine eigentliche Gesanglehre. Nur unterrichtliche Winke und Verhaltungsmaßregeln für den Lehrer, z. B. über Tonbildung, über Singen nach dem Gehör und nach Noten, über Vertheilung des Gesangstoffs nach Unter-, Mittel- und Oberklasse u. s. w. bilden den Hauptinhalt des Werkchens. Nach S. 33 soll unter Anderem auch das Singen von leichten Canons „sehr zu empfehlen“ sein! Mit Nichten! Besser wäre es gewesen, diese altschulmeisterische Bocksbeutelei in die musikalische Rumpelkammer zu verweisen, damit sie kein Kind mehr zu hören noch zu schmecken bekäme. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1871. S. 471. 474. Hentschel's Beurtheilung.

46. Rud. Lange, Winke für Gesanglehrer in Volksschulen. Fünfte durchgesehene u. vermehrte Auflage. Berlin, 1873. J. Springer. (1. Aufl. 1858.) 10 Sgr.

In dieser empfehlenswerthen Schrift findet sich ein nicht unbedeutender Schatz von musikalischem und pädagogischem Wissen niedergelegt, so daß sie sehr wohl als Anhang und Beigabe zu vorhandenen Gesanglehren dienen kann. Dreiunddreißig der wichtigsten Punkte des Gesangunterrichts sind darin in scharf eingehender, prägnanter Weise behandelt. An dem Inhalt einzelner Charakteristiken ist nur das auffällig, daß sie mitunter nicht frei sind von Anflügen der Uebertreibung, die man, in Anbetracht der schwächeren und angehenden Lehrer, lieber unterdrückt sähe. Z. B. S. 64 der etwas stark aufgetragene Ausspruch über die Dreistimmigkeit in Liedern der Volksschule. Wenn auch hie und da in letzterer die Klangwirkung der dritten oder Altstimme oft etwas „dürftig“ erscheint, was eben nicht zu sein braucht, so ist das noch kein vollgültiger Grund, um gleich ohne Weiteres über den dreistimmigen Satz für Kinderstimmen den Stab zu brechen. Die Möglichkeit, aus dem „dürftigen“ Element herauszukommen ist die: man setze einfach so, wie Zelter, B. Klein, Nägeli, Rinck, Grell u. A. es vorgethan, und der Tadel ist gehoben. Wer sich jedoch einmal und ausschließlich nur auf den zweistimmigen Satz gesteift hat, sollte denn doch auch mit Liedern, wie z. B. „Es ist bestimmt in Gottes Rath“ (S. 58), die sich für den zweistimmigen Satzgang ganz und gar nicht eignen, zurückhalten und sie aus seiner Auswahl streichen. Zu geschweigen, daß aus dem S. 18, 19 u. 30 empfohlenen (ich setze hinzu: leidigen) Canonsingen sich denn doch auch eine Art von Drei- und Vierstimmigkeit ergibt. Auch das ist Uebertreibung, wenn der Verf. seine Zweistimmigkeit auf den Satz: „Nie singt das Volk aus sich selber 3- oder 4stimmig“ — zu stützen wähnt. Erst recht singt das Volk seine Volkslieder dreistimmig und nur ausnahmsweise zweistimmig. Aus den Grundtönen der 4 Hauptaccorde formt es seine 3. oder Unterstimme, daß es eine Art hat; und der 2stimmige Satz, wie er in Schulen üblich ist, behagt dem späteren Jugendalter meist gar nicht und sucht es denselben durch einen natürlicheren zu ersetzen. Damit aber dieser natürlichere mehrstimmige Gesang nicht aus den Fugen der Kunst komme, hat ihn der Lehrer ins richtige Geleise derselben zu leiten. — Auch mit dem Ausspruche (S. 55): „Noch ist das Gesangheft zu erwarten, welches poetisch und musikalisch tadellos wäre“, kann ich mich nicht einverstanden erklären; denn damit wird nur die Sache auf die Spitze gestellt und das Unpraktikable verlangt. „Jeder macht es so gut wie er's kann“, und wer es besser machen kann, der komme und zeig' es! Allen Alles recht zu machen ist noch Niemanden gelungen seit die Welt steht. — Aehnliche Ausstellungen auf S. 54 mit Bezug auf die Lieder: „Goldne Abendsonne“ und „Wie sie so sanft ruhn“. Ueber jenes hat sich vor Zeiten einmal ein Rec. im Schulblatt der Prov. Brandenb. übermäßig ereifert; denn: „Schon in früher Jugend sah ich gern nach dir“ kann natürlich die Jugend nicht an sich erfahren haben. Ist's denn aber nicht möglich, die Jugend über diese Situation im Liede aufzuklären? Wie viel Kirchenlieder würden stehn bleiben, die, nach diesem Maßstab bemessen, wir nicht als ver-

früht erklären müßten! Diese Ansicht schlägt ganz in dieselbe Art, wie jene, wornach z. B. das Uhlandsche Gedicht: „Des Schäfers Sonntagslied" nur von Einer Stimme und etwa nur des Sonntags gesungen werden dürfe, um nicht gegen die Natur des Inhalts zu verstoßen. Ueber das zweite der genannten Lieder, das nach S. 54 in den Bereich „der schwindsüchtigen Mondscheinpoesie" gehört, habe ich mich schon an anderer Stelle zur Genüge ausgesprochen. Jedenfalls sollten, solchen Aussprüchen gegenüber, nicht Lieder wie: Das Schiff streicht durch die Wellen — Schier dreißig Jahre bist du alt — O Straßburg — Schlaf, Herzenssöhnchen — Ich bin ein Preuße rc. unter den Ausbund oder Kern von Volksliedern gezählt werden. — Weiteres von derartigem Inhalt, was ich aus dem Buche entfernt wünschte (S. 45. 57.), lasse ich hier unberührt. — Jedenfalls verdient das Werk in Betreff seines übrigen und gelungenen Inhalts die weiteste Verbreitung. Zugleich sei hier an eine der vorliegenden Schrift nahverwandte und theilweise sie ergänzende hingewiesen. Sie führt den Titel: „Der deutsche Schulgesang seit funfzig Jahren. Berlin, 1867. J. Springer". — 10 Sgr.

47. E. Kuhn, Theoretisch-praktische Gesangschule, für Volksschulen, Töchterschulen und Mittelschulen nach den besten Quellen bearbeitet. Mannheim, 1871. Bensheimer. 10 Sgr.

Dieses Werk enthält „das Wesentlichste und Wissenswertheste aus der allgemeinen Musiklehre in kurzen leichtfaßlichen Sätzen, an die sich die praktischen Uebungsbeispiele in der natürlichsten Stimmlage ohne und mit Text anschließen. Die letzteren sind so verfaßt, daß stets das melodische und taktische Tonverhältnis hervortritt und die Schüler allmählich richtige und klare Begriffe erhalten von Ton, Tonschrift, Tonentfernungen, Tonleiter, Tonart, Taktarten, Ausweichungen u. s. w., und daß sie durch die sichere, fertige Ausführung der Uebungsbeispiele eine solche Ausbildung der Stimme erlangen, um mit Geschick und Verständnis allenthalben am Gesange Antheil nehmen zu können." Laut Angabe des Verfassers „gliedert sich der gesammte Unterrichtsstoff von selbst in drei Stufen, in den ein-, zwei- und dreistimmigen Gesang. Diese Stufen sind auf die einzelnen Klassen etwa in folgender Weise zu vertheilen: In der 1. und 2. Klasse finden die Vorübungen zum eigentlichen Gesangunterricht in Gehör- und Stimmübungen statt; der eigentliche Gesangunterricht beginnt mit der 3. Klasse. Die erste Stufe ist somit auf die 3. und 4., die zweite auf die 5. und 6. und die dritte auf die 7. und 8. Klasse bei erweiterten Schulen zu vertheilen."

Das Werthvollste in dieser Gesangschule ist wohl der Lehrgang im Treffen. Alle dahin einschlagenden Uebungsbeispiele sind mit besonderem musikalischen Geschick abgefaßt. Nur unter den gewählten Texten sind einige sehr fraglich, z. B. S. 42 der Canontext: „Ja, liebe Frau Bas, wenn's regnet, wird's naß" rc., welcher sich mit dem Ernst der Schule nicht recht verträgt. — Auch die dem Werke vorgedruckten beiden Empfehlungen hätten ihres üblen Raisonnements wegen der Welt erspart werden sollen: „Bestehen auch schon (!) einzelne solcher Anleitungen im Drucke, so leiden dieselben (welche?) doch theils an Mangel einer geeigneten (!) Methode oder (!) an einer zu umfangreichen Ausdehnung" rc. So Herr Kreisschulrath H. Strübe in Heidelberg, — und Herr Hofkapellmeister Vinz. Lachner secundiert ihm weiter: „Das vorliegende Werk ist ein wahres Bedürfnis, denn es bringt Ordnung und Methode in den Schulunterricht, der bisher (!) mehr oder weniger willkürlich (!), jedenfalls (!) aber ohne festen Plan und als Nebensache betrieben wurde" rc. Man sollte meinen, das Werk des Hrn. Kuhn empföhle sich auch ohne einen derartigen Ballast von übel angebrachter Kritik.

48. H. M. Schletterer, Praktischer Unterricht im Chorgesange. Für Volksschulen, höhere Lehranstalten und Gesangvereine. Op. 30. Drei Hefte. Vierte durchgesehene Auflage. Nördlingen, 1873. Beck. 10 Sgr.

Durch dieses Werk soll die von demselben Verf. herausgegebene „Praktische Chorgesangschule" (Zweibrücken 1853. Herbert. 7. Aufl. 1865) ersetzt werden. Dasselbe gilt als Umarbeitung und Neugestaltung der letzteren. Wie aus dem „Vorwort" zu ersehn, gliedert der Verf. den Gesangunterricht in einen zweifachen. „Der erste Theil umfaßt das Singen nach Noten oder wie man gewöhnlich sagt: das Treffen, die Uebung von Auge und Ohr; der zweite Theil das schöne Singen, die Bildung des Tones, der Aussprache, des Geschmackes. Beides, Treffen und Schön- und Gutsingen, kann nicht gesondert betrieben werden, von Anfang an hat der Lehrer die verschiedenen Gesichtspunkte vereint ins Auge zu fassen. Zum Treffen gehört Kenntnis der Noten, der Intervalle, der rhythmischen und dynamischen Zeichen, kurz Alles dessen, was zum Mechanismus des Gesanges zählt." — Wie nun der Gesangunterricht vom achten Lebensjahre des Schülers bis zum vollendeten dreizehnten durchzuführen und auf zehn Semester (Stufe I und II auf je 3, und Stufe III auf je 4 Semester) zu vertheilen, findet sich in der „Einleitung" näher auseinandergesetzt. Im Allgemeinen geht aus den durch drei Hefte fortlaufenden 1- und 2stimmigen Uebungsbeispielen hervor, daß denselben ein wohldurchdachter werthvoller Stufengang zum Grunde liegt. Nur hinsichtlich ihres musikalischen und textlichen Inhalts wäre an diesen Beispielen Manches auszustellen, was man geändert wünschen möchte. Zunächst tritt uns hier die sogenannte „gemachte" Musik in etwas auffälligem Maße entgegen. Warum wählte der Verf., statt seiner eigenen Compositionen, nicht auch solche von klassischen Meistern? Sodann muß ich es für durchaus verfehlt erachten, wenn als Unterlage für gewöhnliche Treff- und Stimmübungen biblische Texte, z. B. S. 4 und 6 (auf der Unterstufe) „Kommt, lasset uns anbeten und knieen vor dem Herrn, der uns gemacht hat" oder: „Dein Wort ist meines Fußes Leuchte" ꝛc. benutzt worden, um die Töne des Tetrachords auf $\bar{g}$ oder der C-Durtonleiter damit einzuüben. Es gibt ja weltliche Texte im Ueberfluß, um nicht erst nöthig zu haben, das Bibelwort in dieser Weise zu profanieren. Auch dem S. IV gegebenen Winke: „Man lasse, um an Uebungsstoff zu gewinnen, die Uebungen vor- und rückwärts (!) singen und suche ähnliche Uebungen selbst zu erfinden" — wird wohl nicht leicht Jemand beistimmen können. Denn „Bildung des Geschmacks", wie der Verf. oben angedeutet, kann unmöglich auf diesem Wege erzielt werden. Nach solchem Vorgange erscheint es denn auch wohl natürlich, wenn von Seiten der Lehrer nach anderem als dem hier dargebotenen Singstoff verlangt worden. Denn: „Auf den Wunsch vieler Schulmänner hat man ihr (der 2. Aufl.) eine Anzahl Volksweisen mit entsprechenden Texten beigegeben." (S. VIII.) Nur sonderbar, daß dieser bessere Uebungsstoff, statt im Innern des Werks zu stehn, jetzt nur auf den Umschlagsblättern zu finden. Da es noch obenein Lieder sind, welche der Verf. aus den „100 Schulliedern" von Hoffmann von Fallersleben entnommen, so wäre es wohl in der Ordnung gewesen, um den Dichter in seinem rechtmäßigen Eigenthum — er hat sie auf eigene Kosten drucken lassen — nicht zu

schädigen, sich dieses Eingriffes zu enthalten und am geeigneten Orte, wenn er's für nöthig hielt, ganz kurz darauf zu verweisen. Meines Eigenthums am musikalischen Theile der Sammlung ganz zu geschweigen.

49. **E. Hentschel, Kurzer Leitfaden bei dem Gesangunterricht in Volksschulen. (Besonderer Abdruck aus dem „Volksschullehrer".) Halle, 1825. E. Anton. 3 Sgr.**

Nicht sowohl des Inhalts dieses Leitfadens wegen, als vielmehr nur deshalb, um damit den Beginn von Hentschels umfangreicher Wirksamkeit auf dem Gebiete des deutschen Gesangwesens anzudeuten, sei hier dieser kleinen Schrift erwähnt. Denn es hat leider dem bewährten Altmeister des Gesangs nicht beliebt, dieses aus dem Buchhandel längst verschwundene Werk durch den Druck wieder zu erneuern und die zeitgemäße Umgestaltung desselben eintreten zu lassen. Dagegen aber hat er sein ehrlich Theil mit dazu beigetragen, während der langen Zeit von 1825 an bis zur Gegenwart unsre Gesangsliteratur mit einem höchst ansehnlichen Schatz von dahin einschlagenden Lehren und Erfahrungen zu bereichern. Abgesehen von seiner Betheiligung an den pädagogischen Zeitschriften von Harnisch, Diesterweg, Hientzsch rc. finden sich seine Hauptleistungen im Fache des Gesangunterrichts niedergelegt: 1) in der von ihm redigierten musikalischen Zeitschrift „Euterpe" von 1842 bis 1870. — 2) in dem Nacke-Lüben'schen „Pädag. Jahresbericht" von 1847—1871. Um wenigstens Einiges daraus anzuführen, sei hier auf die gehaltreichen „Alphabete über Gesanglehre und Gesangleben" (Euterpe. 1853. S. 49. — 1854. S. 8 u. 142. — 1857. S. 4 u. 123. — 1857. S. 4. — 1858. S. 3.) verwiesen. — Auch das hätte schon Eingangs der vorliegenden Abhandlung über Gesang bemerkt werden sollen, daß sich dieselbe dem Hentschelschen Texte aus der vierten Aufl. des „Wegweisers" von 1850 möglichst angeschlossen. Es fällt deshalb ein gut Theil des Inhalts nicht mir, sondern Hentscheln anheim. Es lag nämlich in der Absicht des Curatoriums der „Diesterwegstiftung", das Gute und Bewährte aus der 4. Auflage so viel als möglich schonend zu behandeln und nur im Nothfall davon abzugehn. Hentschel hatte die Umarbeitung seines Aufsatzes wegen Zeitmangels abgelehnt. Möge ihm die Fortführung seiner Arbeit, so wie sie hier vorliegt, wenigstens nicht mißfallen!

Bis hieher war ausschließlich die Rede von Anweisungen zum Gesangunterrichte für Schulen und Choranstalten. Ihnen gegenüber stehen die Werke für den Solo-Gesang. So haben wir denn Chorgesang-Schulen und Sologesang-Schulen. Aus der Natur der Sache folgt, daß die Chorgesang-Schulen über einen gewissen Kreis der Kunstübung nicht hinaus gehen können, während die Sologesang-Schulen den ihrigen bis zu den äußersten Gränzen der Virtuosität erweitern; dies begründet eine Unterscheidung von Elementar- und höheren Gesangschulen. Werke der letzteren Art wurden verfaßt seit dem Aufblühen der Gesangskunst in Italien und ihrer Verbreitung nach dem übrigen gebildeten Europa, also lange vorher, ehe an Chorgesang-Schulen gedacht wurde. Sie unterscheiden sich aber nicht bloß in dem Umfange ihrer Aufgabe von der Mehrheit der Elementar-Gesangschulen, sondern auch der Methode nach, die bei ihnen mit geringen Abweichungen überall dieselbe ist. Die meisten Elementar-Gesangschulen haben, so verschieden

sie im Uebrigen sein mögen, das mit einander gemein, daß sie die möglichste Selbständigkeit des Schülers im Auffassen und in der Ausführung des durch Tonzeichen Dargestellten erstreben. Daher denn besonders mannigfache rhythmische und melodische Uebungen für den Zweck der Takteintheilung und des Treffens. Der Lernende soll nicht nur singen, er soll auch dabei in jeder Beziehung, so weit es nur angeht, auf eignen Füßen stehen. Man achtet nicht bloß auf das Product seines Thuns, sondern auch zugleich auf das Thun selbst, man legt nicht nur dem vorgesteckten Ziele eine Bedeutung bei, sondern auch dem Wege dahin. Es ist dies mit einem Worte die Methode der Pädagogen.

Anders die höheren Gesangschulen. Um die von den Pädagogen angestrebte Bildung des Schülers zu einer nach jeder Richtung sich erstreckenden Bewußtwerdung und zur allseitigen Selbstthätigkeit bekümmern sie sich darum nicht, weil sie diese Stücke als etwas aus der Praxis sich von selbst Ergebendes betrachten; dagegen aber wenden sie der Tonbildung, der Tonverbindung, der Aussprache und dem Vortrage ihre ausschließliche Sorgfalt zu. Sie haben es mehr mit der Erscheinung als mit dem Begrifflichen, mehr mit dem künstlerischen Objecte als mit der größeren oder geringeren Freiheit des Subjectes, sie haben es vor Allem mit der Schönheit zu thun, und mit allem Andern nur insofern, als es der Schönheit dienstbar ist. Also in der Regel keine besondern Takt- und Treffübungen, nur Scalen und Solfeggien &c., diese aber in der mannigfachsten Art und im weitesten Umfange. Es ist dies die Methode der Künstler.

Jede der beiden im Vorstehenden bezeichneten Methoden ist an ihrem Orte in ihrem Rechte. Dennoch hat die Methode der Pädagogen von Seiten der Künstler manche Angriffe erfahren, und zwar nicht sowohl darum, weil die Künstler das pädagogische Prinzip nicht anerkannt hätten, sondern weil einzelne Pädagogen den gerechten Forderungen der Künstler nicht Genüge geleistet, ja wohl gar ihr Kunstbewußtsein verletzt haben. Die Künstler fanden, daß manche der Elementar-Gesangschulen nicht nur das Hinwirken auf die Schönheit des Gesanges versäumten, sondern sogar in ihren sonstigen Elementar-Uebungen, sowie auch in freien Liedern, den Schülern geradezu Unschönes, Verzerrtes, Häßliches, mit einem Worte Kunstwidriges aufdrängten, ja ihnen Dinge zumutheten, welche die Tonbildung hinderten, sie absolut gefährdeten. Wer will es ihnen verargen, wenn sie im bessern Falle die erwähnten Werke höchstens als „Treff- und Taktschulen", nicht aber als Gesangschulen gelten ließen, im schlimmern Falle über den ganzen Kram in Bausch und Bogen das Verwerfungsurtheil aussprachen? —

Wie es übrigens zwischen allen Gegensätzen Vermittelungen, zwischen allen weit auseinander liegenden Dingen Uebergangsglieder gibt, so ist dies auch in Bezug auf die reinen Elementar-Gesangschulen und die ausschließlich künstlerischen Anweisungen für höhere Gesangbildung der Fall. Die „Kunst des Gesanges" von Marx ist ein Werk der letzteren Gattung, aber mit elementar-pädagogischem Anhauch; dann wieder müssen die unter Nro. 80 erwähnten Uebungen von Fr. Schneider zwar dem Elementarkreise zugerechnet werden, aber sie verfolgen in diesem Kreise vorwaltend den Zweck der Schönheit und nehmen das Uebrige nur in beschränktem Maße auf. Nahe steht ihnen in dieser Beziehung

die „Anleitung zum Figural- u. Choralgesange" ꝛc. von J. Nep. Skraup. (Prag 1848. G. Haase Söhne.) Ausschließlich in der Weise der Künstler, so weit sich dieselbe auf die Choranstalt überhaupt anwenden läßt, finden wir die letztere behandelt von Julius Becker in seiner „Männergesangschule".

Es folgt nun die kurze Angabe einiger höheren Gesangschulen und Uebungswerke der italienischen, französischen und deutschen Schule. Näheres über dieselben gehört freilich nicht in die gegenwärtige Abhandlung; doch soll wenigstens der Inhalt des Werkes von Mannstein kurz bezeichnet werden.

50. H. Fd. Mannstein, Das System der großen Gesangschule des Bernacchi von Bologna. Nebst klassischen, bisher ungedruckten Singübungen von Meistern aus derselben Schule. Dresden u. Leipzig (1835). Arnold. 6 Thlr. (Jetzt bedeutend ermäßigt.)

Vgl. Gfr. Weber's Recens. in der „Cäcilia". (Mainz, 1835). B. 17, S. 257. Erster oder theoretischer Theil: Von der Stimme. Vom Athemholen. Vom Angeben des Tones. Von den verschiedenen Stimmen. Von den Registern und dem Umfange der Stimme. Von der Aenderung und den Krankheiten der Stimme. Zweiter oder praktischer Theil: Ueber die äußere Haltung beim Singen. Von der Tonbildung. Von der Mundstellung. Von der Uebung der Scala. Von der Verbindung der Stimmregister unter einander. Von dem Tragen des Tones. Vom Athemholen. Dritter Theil: Unterricht für den melismatischen oder figurierten Gesang. Vom Läufer. Vom Vor- und Nachschlag. Vom Schleifer. Vom Schneller. Vom Doppelschlag. Von dem Suchen des Tones (Cercar il tuono). Vom Triller. Vierter oder ästhetischer Theil: Vom Vortrage der verschiedenen Gattungen des Gesanges. Von der Aussprache. Vom Ausdruck. Fünfter oder ästhetischer Theil: Von der Stimmerhaltung. Als Anhang eine Reihe großer Solfeggi von Caselli, Mazzoni u. A.

51. H. Fd. Mannstein, Die gesammte Praktik der klassischen Gesangkunst. Ein Handbuch für Componisten, Gesanglehrer, Sänger ꝛc. Dresden u. Leipzig. 1839. Arnold. 1 Thlr.

Unter klassischer Gesangkunst versteht der Verf. die Bolognesische oder die des Antonio Bernacchi, sie war die Krone u. Blüte aller ital. Schulen.

52. Gesanglehre des Conservatoriums der Musik in Paris. . . . Verfaßt von Bernardo Mengozzi, Cherubini, Garat, Gossec, Méhul ꝛc. Leipzig (1804). Peters. 3 Thlr. 10 Sgr.

53. Frd. Sieber, Vollständiges Lehrbuch der Gesangskunst zum Gebrauche für Lehrer u. Schüler des Sologesanges. Magdeburg (1856—59). Heinrichshofen. 3 Thlr.

In Lüben's Jahresbericht 1859. S. 424 — sehr anerkennend beurtheilt von Hentschel.

54. Ferd. Sieber, Kurze Anleitung zum gründlichen (?) Studium des Gesanges. In alphabetischer Ordnung abgefaßt. Leipzig, 1852. B. Hintze. 10 Ngr.

Vgl. Euterpe 1855. S. 10.

55. Aug. Fd. Häser, Versuch einer systematischen Uebersicht der Gesanglehre. Leipzig (1822). Breitkopf u. Härtel. 16 Gr.

Besonderer Abdruck aus Nr. 1—12 der Leipziger musikal. Ztg. 1822.

56. J. Ch. Markwort, Gesang-, Ton- u. Rede-Vortraglehre. Erster Haupttheil: über Stimm- und Gehör-Ausbildung nebst dazu geeigneten Uebungsbeispielen . . . Darmstadt 1827. (In Commission bei Schott in Mainz.) 1 Fl. 12 Kr.

Ein inhaltreiches Werk. Ueber die dem Verf. eigenthümliche Terminologie wird man im Interesse des gediegenen Inhalts leicht hinwegsehen.

57. Adf. Bh. Marx, Die Kunst des Gesanges, theoretisch-praktisch. Berlin, 1826. 2 Thlr.

Vgl. Hientzsch, Eutonia 1831. B. 6. S. 237. — „Ein ächt deutsches Werk! Es verbreitet sich nicht bloß über den Gesang, sondern auch über alles, was zur

allgemeinen musikalischen Bildung eines Sängers, Gesanglehrers und Chordirigenten gehört. Die Darstellung ist anziehend u. anregend." (Hentschel.)

58. Dr. W. Schwarz, System der Gesangkunst nach physiologischen Gesetzen. Ein theoretisch-praktisches Lehrbuch. Zweite vermehrte Aufl. Hannover, 1859. Helwing. 1 Thlr.

Vgl. Euterpe 1857, S. 37, und Lüben, Päd. Jahresbericht 1857, S. 577. Rec. der 1. Aufl. (Von Hentschel.)

59. Ch. Gfr. Nehrlich, Die Gesangkunst physiologisch, psychologisch, ästhetisch u. pädagogisch dargestellt. Anleitung zur vollendeten Ausbildung im Gesange. Zweite, durchaus umgearbeitete u. sehr vermehrte Aufl. Leipzig (1865). Teubner. 1 Thlr. 22½ Sgr.

1. Aufl. 1841. — Vgl. Nacke, Päd. Jahresbericht 1856. S. 351. Von Hentschel empfohlen.

60. Dr. Heinrich Häser, Die menschliche Stimme, ihre Organe, ihre Ausbildung, Pflege u. Erhaltung. Für Sänger, Lehrer u. Freunde des Gesanges dargestellt. Berlin, 1839. A. Hirschwald. 17½ Sgr.

61. Gust. Graben-Hoffmann, Die Pflege der Singstimme u. die Gründe von der Zerstörung und dem frühzeitigen Verlust derselben. Dresden, 1865. Wienecke. 10 Sgr.

Vgl. Euterpe 1866. S. 180.

62. Fz. Eyrel, Physiologie der menschlichen Tonbildung nach den neuesten Forschungen gemeinfaßlich dargestellt. Ein praktisches Handbuch zur Ausbildung der Stimme u. Sprache aller Menschen. Leipzig, 1860. Brockhaus. 2 Thlr. 15 Sgr.

Ein ächt wissenschaftliches Werk. (Vgl. Hentschel, Euterpe v. 1861. S. 41 — u. A. Lüben, Päd. Jahresbericht v. 1862. S. 616.)

63. Gust. Graben-Hoffmann, Das Studium des Gesanges nach seinen musikalischen Elementen. Leipzig. Kistner. 3 Thlr. 10 Sgr.

Im musikal. Wochenbl. Leipzig bei Fritsch — von Hentschel empfohlen. Andere Empfehlungen von H. Dorn, Frd. Gumbert, Frd. Hiller, Jul. Stern ꝛc.

64. H. Mannstein, Katechismus der Gesangkunst. (Katechismus des Gesanges.) Leipzig, 1864. H. Matthes. 10 Ngr.

65. Gust. Nauenburg, Die Lehre von der deutschen Gesangaussprache. Theoretisch-praktisch bearbeitet. Magdeburg (1856.) Heinrichshofen.

Vgl. Euterpe 1857. S. 14. Anregend u. zu empfehlen.

66. Aug. Fd. Häser, Chorgesangschule für Schul- u. Theaterchöre u. angehende Singvereine. Mainz (1831.) Schott. 4 Fl.

„Ein ehrenwerthes Werk." (L. Rellstab in der „Iris". 1832.) — In der „Cäcilia" 1832. B. 14, S. 211 Rec. von Gfr. Weber.

67. Mich. Trg. Pfeiffer u. Hs. G. Nägeli, Chorgesangschule. Zweite Hauptabtheilung der vollständigen u. ausführlichen Gesangschule, mit mehreren Beilagen. Zürich, 1821. Nägeli. 4 Rthlr.

Hauptsächlich des theoretischen Theils wegen (S. 1—66) von Bedeutung und nachhaltigem Werthe. Die Notenbeilagen (S. 1—135) etwas veraltet.

68. Adf. Bh. Marx, Vollständige Chorschule. Mit Uebungssätzen in Part. Leipzig, 1860. Breitkopf u. Härtel. 2½ Thlr.

Was der Verf. in seiner Chorschule von dem Lehrer einer Choranstalt fordert, das wird sich gewiß dem größten und wesentlichsten Theile nach als Nothwendigkeit für jeden Gesanglehrer feststellen lassen. Also: Liebe für die Sache, Lust an der Unterweisung, Eifer für die jedesmalige Aufgabe an den Schülern. Dann: geläuterte Aussprache, Einsicht in die Reinheit derselben und die Mittel ihrer Herstellung; entwickeltes Gehör, vereinigt mit Beherrschung aller zu singenden Tonverbindungen: Kenntnis der Stimmbildung und ihrer praktischen Bewerkstelligung; allgemeine musikalische Bildung, um den Sinn der Gesänge aufzufassen und die Schüler zum kunstgemäßen Vortrage anzuleiten. Ferner: der eigene Besitz einer kunstgebildeten Stimme; Fertigkeit u. Sicherheit im Klavierspiel, im Violinspiel;

Einsicht und Geschick in Betreff der Harmonie, überhaupt der Composition. Und endlich: Der rechte Lehrer muß pädagogisch gebildet sein. (Hentschel.) — (S. 32. 33.) „Lehren ist eine Kunst, an deren Fortbildung Jahrhunderte — vielmehr Jahrtausende gearbeitet haben. Sie beruht also nicht auf dem Nachdenken und der Erfahrung eines Einzelnen, ist so wenig als die Tonkunst selber das Werk eines Einzelnen. Sie hat sich aus der Arbeit und dem Nachdenken von Tausenden auferbaut; man beraubt und lähmt sich selber, wenn man diesem reichen Erbe, dem Rathe der Einsichtigsten u. Erfahrensten muthwillig oder träg entsagt." (Vgl. Lüben's Päd. Jahresbericht von 1862. S. 600.)

69. M. T. Pfeiffer u. H. G. Nägeli, Gesangbildungslehre für den Männerchor. Beilage A zur zweiten Hauptabtheilung der vollständigen u. ausführlichen Gesangschule. In zwei Heften. Zürich, 1817. Nägeli. 2 Rthlr. 8 Gr.

H. I ist wegen seines theoretischen Theils als das wichtigere zu erachten.

70. Julius Becker, Männergesangschule, oder theoretisch-praktische Gesangschule für Tenor, Baryton oder Baß, zum Gebrauch für jede einzelne dieser Stimmen, sowie für Männergesangvereine insbesondere, mit vielen Beispielen und Uebungssätzen in Vocalizzen und zwei- und dreistimmigen Solfeggien bestehend, mit vier einzelnen Singstimmen und in steter Berücksichtigung der Männergesangvereine. Leipzig, 1845. Klemm. 1 Thlr. $22^1/_2$ Sgr.

„Dieses empfehlenswerthe Werk vereinigt die Zwecke der Chor- und der Solo-Gesangschule. Es huldigt auch in ersterer Beziehung der Methode der Künstler, was um so angenehmer ist, da die Bildung von Männerstimmen beabsichtigt, also ein reiferes Alter der Sänger und somit auch die Vollendung des Volksschul-Cursus vorausgesetzt wird. Außer gründlicher Belehrung über Tonerzeugung, Aussprache 2c. findet man eine Reihe von Solfeggien und anderen Uebungen, theils für Einzelne, theils für den Chor; dann auch eine Auswahl 4-stimmiger Gesänge von mäßiger Schwierigkeit." (Hentschel.)

71. Fr. Wilh. Sering, Gesangschule für Männerstimmen, Chor u. Solo, theoretisch-praktisch. Gütersloh, 1861. Bertelsmann. 24 Sgr.

In der Euterpe v. 1861. S. 44. Rec. v. Hentschel.

72. B. Widmann, Gehör- und Stimmbildung. Eine auf physiologische, psychologische u. pädagogische Untersuchungen u. Beobachtungen gegründete Anleitung zur Pflege des Gehörs u. der Stimme. Leipzig, 1874. Merseburger. 1 Thlr.

Ein inhaltreiches, gründliches Werk, das die weiteste Verbreitung verdient.

73. Fr. Wilh. Lindner, Das Nothwendigste u. Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst. Ein Handbuch für den Unterricht u. die Selbstbelehrung. Leipzig 1840. Vogel. 1 Thlr.

„Ueber den methodischen Unterricht im Gesange." (Das. S. 274—358.) — Nach Dr. F. W. Schütze's Urtheil: „Ein sehr empfehlenswerthes Werk." — Lindner war ein heftiger Gegner der Nägelischen Gesangmethode, was sowohl aus vorliegender Schrift wie auch aus seiner (anonymen) Kritik der Pfeiffer-Nägelischen „Gesangbildungslehre" v. 1810 — s. Leipz. allgem. musikal. Ztg. v. 1811. Nr. 28 u. 29 — zu ersehen. Lesenswerth ist in dieser Beziehung der in derselben Ztg. in Nr. 1—4 vorfindliche Lindnersche Aufsatz: „Was ist bis jetzt für die Gesangsbildung geschehen? Historisch-kritisch beantwortet." In demselben Jahrgange v. 1811 auch die Entgegnung von Nägeli, K. Dreist u. J. Niederer, (Nr. 10, 12 (Intellig.-Blatt.), 50—52.

74. J. G. Hientzsch, Ueber den Musikunterricht, besonders im Gesange, auf Gymnasien u. Universitäten . . . Breslau, 1827. Max u. Co. 10 Gr.

Vgl. Eutonia. 1830. B. IV, S. 167.

75. Dr. Emil Fischer, Ueber Gesang u. Gesang-Unterricht. Berlin, 1831. Oehmigke. 16 Gr.

S. 13—44: Der Gesangunterricht. — S. 45—62: Der Gesangunterricht in seiner Verbindung mit der Schule überhaupt u. andern Lehrobjecten. — S. 63—77: Kirche u. Gesang u. s. w. — Vgl. Eutonia v. Hientzsch, 1831. B. VI, S. 41.

76. Dr. H. G. Nägeli, Das Gesangbildungswesen in der Schweiz, dargestellt etc. Mit vier musikalischen Beilagen . . . Zürich, 1858. Nägeli. 1 Thlr. 8 Sgr.

Wichtige Schrift in Betreff der Nägelischen Bestrebungen u. Leistungen auf dem Gebiete der Gesangskunst. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859. S. 426.

77. Nina d'Aubigny von Engelbrunner, Briefe an Natalie über den Gesang. . . . Ein Handbuch für Freunde des Gesanges . . . Leipzig, 1803. Voß u. Comp. 1 Thlr. 16 Gr.

Zweite, verbesserte u. vermehrte Aufl. 1824. (Leipzig, L. Voß.)

78. Gustav Nauenburg, Praktische Stimmbildungs-Methode, bestehend in einer Auswahl melodischer Gesangstudien für Sopran oder Tenor. . . . Methodisch geordnet. Wolfenbüttel (1859), Holle. 12 Sgr.

Vgl. A. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1859. S. 425 u. 417. Rec. v. Hentschel. Als Vorstufe zu diesen Solfeggien sind des Verf. „Tägliche Gesang- u. Coloratur-Studien" (Leipzig, Breitkopf u. Härtel) zu betrachten.

79. Angelo Bertalotti, 50 zweistimmige Chor-Solfeggien für Sopran u. Alt (oder Tenor u. Baß). Leipzig, Peters. Part. u. Stimmen. 2 Thlr. 10 Ngr.

Diese Solfeggien erschienen zuerst im J. 1744, nachdem der Verf. bereits 50 Jahre hindurch als Lehrer des gregorianischen wie des figurierten Gesanges thätig gewesen. — Nur für höhere Lehranstalten verwendbar. — Neue Aufl. von Jul. Stern. — Vgl. Euterpe 1855. S. 12.

80. Friedrich Schneider, Elementarübungen im Gesange. Zum Gebrauch beim ersten Gesangunterricht in Bürgerschulen und Choranstalten. Erstes Heft: Einstimmige Uebungen zu Bezweckung einer guten Tonbildung, reinen gleichmäßigen Tonverbindung und Fertigkeit im Treffen. — Zweites Heft: Zweistimmige Uebungen für 2 Sopranstimmen, oder Sopran und Alt, oder Tenor und Baß. — Drittes Heft: Dreistimmige Uebungen für 2 Soprane und 1 Alt oder 2 Tenöre und 1 Baß. — Viertes Heft: (In 2 Abth.) Vierstimmige Uebungen für Sopran, Alt, Tenor und Baß. — Fünftes Heft: Partitur zu den drei- und vierstimmigen Uebungen des dritten und vierten Heftes. 4 Thlr. 25 Sgr.

Der Verfasser setzt die Elementarbegriffe in Bezug auf Takteintheilung, Notennamen etc. voraus, läßt sich auf rhythmische Uebungen nicht ein und legt dagegen alles Gewicht auf die Tonbildung und Tonverbindung, für welche Zwecke die Uebungen aller vier Hefte vorzüglich bestimmt sind. Das Treffen wird zwar als eine Hauptaufgabe mit ins Auge gefaßt, jedoch nicht in besonderen Uebungen, sondern nur im Anschlusse an die Aufgaben der Stimmbildung behandelt. — Vgl. Hientzsch, Eutonia. B. II. 1829. S. 99.

B. Sammlungen von Gesängen.

1. Figuralgesänge.

a. Für Kinderstimmen (theils auch für gemischten Chor).

1. F. A. L. Jakob, Liederwäldchen. Sammlung ächter deutscher Volksweisen mit alten und neuen Texten für die Kleinkinder- und (niedern Klassen der) Volksschulen. In zwei Heften. Essen, Bädeker. à $1\frac{1}{2}$ Sgr. H. I. (1844.) 43 ein- und zweistimmige Lieder. Vierte, verbesserte und vermehrte Stereotyp-Ausgabe. 1871. — H. II. (1847.) 51 ein- und zweistimmige Lieder. Zweite, vermehrte und verbesserte Stereotyp-Auflage. 1851.

In der Euterpe 1845 S. 119 u. 1848 S. 30 von Hentschel bestens empfohlen.

2. F. A. L. Jakob, Der Volkssänger. Eine Sammlung ächter deutscher Volksweisen. In zwei Heften. Essen, Bädeker. à 5 Sgr.

H. I. (1841.) 122 zweistimmige Lieder. Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. 1864. — H. II. (1847.) 2. Aufl. 67 zwei-, drei- und vierstimmige Lieder in verschiedenen Bearbeitungen.

Vgl. Euterpe 1841, S. 123. 1844, S. 112. 1845, S. 119. 1848, S. 30. 1864, S. 165.

3. F. A. L. Jakob, Deutscher Liederborn. Mehrstimmige Lieder für Oberklassen der Volks- und Bürgerschule. Leipzig, 1862. Merseburger. 5 Sgr.

88 zwei-, drei- und vierstimmige Gesänge, theils für Sopran- und Altstimmen (3- und 4stimmig), theils für gem. Chor. — Vgl. Euterpe 1862. S. 94. Hentschel's Empfehlung.

4. Ernst Richter, Unterrichtlich geordnete Sammlung von ein-, zwei-, drei- und vierstimmigen Sätzen, Liedern und Chorälen für Volksschulen. In drei Heften. Breslau, M. Cohn und Weigert. (1. Auflage von 1836 und 1837.)

H. I. (Für die Unterklasse.) 17. Aufl. 1871. — 5 Sgr. — H. II. (Mittelklasse.) 9. Aufl. 1874. — 6 Sgr. — H. III. (Oberklasse.) 5. Aufl. 1871. — 5 Sgr.

Diese Sammlung steht in enger Verbindung mit der S. 480 angeführten „Anweisung zum Gesangunterrichte" von Richter. Vgl. A. Kahlert's Recension in der Cäcilia 1837. (Mainz, bei Schott.) S. 102.

5. Dr. J. Fölsing, Sammlung von ein-, zwei- und dreistimmigen Schulgesängen, nebst einer Einleitung. Erste Sammlung. 48 ein- und zweistimmige, 21 dreistimmige Gesänge. Dritte, verbesserte Auflage. (Die 1. von 1847.) Darmstadt 1852. L. Pabst. 5 Sgr.

Zweite Sammlung. („Der Gesangfreund.") 52 ein- und zweistimmige, 35 drei- und 15 vierstimmige Lieder. Ebendas. 1847.

Vgl. Euterpe 1848. S. 31. Hentschels Recension.

6. L. Erk und W. Greef, Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Schule, Haus und Leben. In drei Heften. Essen, Bädeker. à 5 Sgr.

H. I. (1840.) 50. Aufl. 1875. 163 ein- und zweistimmige Lieder. — H. II. (1841.) 18. Aufl. 1875. 92 dreistimmige Lieder für 2 Soprane und 1 Alt. — H. III. (1841.) 4. Aufl. 1871. 72 vierstimmige Lieder für gemischten Chor.

Hauptsächlich für das Jugendalter von 8—15 Jahren bestimmt. Für Volksschulen, Mittelschulen, Realschulen ꝛc. — Vgl. Euterpe 1870. S. 71. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1871. S. 491. Vgl. S. 501, Nr. 32. — S. 500, Nr. 26.

7. L. Erk und W. Greef, Singvögelein. Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder für Schule, Haus und Leben. In sechs Heften. à $1^1/_4$ Sgr.

H. I. (1842.) 41 Lieder. 50. Aufl. 1875 — H. II. (1844.) 44 Lieder. 36. Aufl. 1875. — H. III. (1845.) 39 Lieder. 23. Aufl. 1872. — H. IV. (1848.) 43 Lieder. 20. Aufl. 1874. — H. V. (1855.) 42 Lieder. 13. Aufl. 1874. — H. VI. (1867.) 47 Lieder. 4. Aufl. 1874.

Ein-, zwei- und dreistimmig für Sopran und Alt. — Für weniger bemittelte Volksschulen bestimmt.

8. Dr. Wichern, Unsere Lieder. Vierte Auflage. Hamburg, 1870. Agentur des Rauhen Hauses. (1. Aufl. 1844.) 20 Sgr.

Ein-, zwei-, drei- und vierstimmige Gesänge ernsten und heitern Inhalts, in bunter Aufeinanderfolge. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1862. S. 625. „Eine bewährte, treffliche Sammlung." — Der mehrstimmige Satz bedarf noch vielfach der verbessernden Nachhülfe.

9. L. Erk und A. Jakob, Deutscher Liedergarten. Sammlung von ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern für Mädchenschulen. In drei Heften. Essen, Bädeker.

H. I. (1846.) 6. Aufl. 1873. 70 ein- und zweistimmige Lieder. $2^1/_2$ Sgr. — H. II. (1846.) 7. Aufl. 1873. 103 ein- und zweistimmige Lieder. $3^1/_2$ Sgr. — H. III. (1847.) 6. Aufl. 1873. 87 dreistimmige Lieder für 2 Soprane und 1 Alt. 5 Sgr.

10. C. Hentschel, Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutscher Lieder für Jung u. Alt, zunächst für Knaben- u. Mädchenschulen. Drei Hefte. Leipzig, Merseburger. H. I: (Seit 1850) in 27. Aufl. (1870). — H. II: In 19. Aufl. — H. III: (1869) In 2 Ausgaben. à $1\frac{1}{3}$ u. $1\frac{1}{2}$ Sgr.

In 2- u. 3-stimmigem Satz, für Sop. u. Altstimmen. Das III. Heft für die Oberklasse: A. für Knaben, B. für Mädchen.

11. C. Hentschel, Kinderharfe. Sechs- und vierzig auserwählte Lieder theils ernsten, theils heiteren Inhalts für Knaben u. Mädchen von 5—8 Jahren. Zum Gebrauche in Volksschulen, sowie im häuslichen Kreise. Sechste Aufl. Leipzig, 1867. Merseburger. (1. Aufl. 1852.) — $1\frac{1}{4}$ Sgr.

12. L. Erk u. W. Greef, Auswahl ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder für Volksschulen. Neueste Ausgabe in drei Heften. Essen, 1874. Bädeker. à 2 Sgr.

H. I: 64 einstimmige Lieder für die Unterklasse. 21. Aufl. — H. II: 59 zweistimmige Lieder für die Mittelklasse. 26. Aufl. — H. III: 41 zwei- u. dreistimmige Lieder (2 Sopr., 1 Alt) für die Oberklasse. 16. Aufl. (Erste Aufl. 1852.)

13. Frz. Gst. Bogenhardt, 120 ein- u. mehrstimmige Lieder für Schulen. Siebente Auflage. Hildburghausen, 1867. Kesselring. 5 Sgr.

Die dreistimmigen Lieder sind für 2 Sop. u. 1 Alt gesetzt. Eine Abstufung derselben nach Unter-, Mittel- und Oberklasse leider unterblieben. (1. Aufl. 1842.)

14. Jul. Merling, Theoretisch-praktischer Gesangs-Cursus. Zum Gebrauch in höheren und mittleren Schulen, in Seminarien, beim Privatunterrichte für Lehrende und Lernende nach vier Stufen bearbeitet. Magdeburg, 1855. Heinrichshofen.

I. Heft: Untere Stufe. Das Alter von 8 und 9 Jahren. 5 Sgr. — II. Heft: Mittlere Stufe A. Das Alter von 10 und 11 Jahren. 5 Sgr. — III. Heft: Mittlere Stufe B. Das Alter von 12 und 13 Jahren. 5 Sgr. — IV. Heft: Obere Stufe. Das Alter von 13 bis 15 Jahren. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Die Auswahl nach Text und Melodie wie auch die Abstufung der Lieder nach den verschiedenen Altersstufen läßt Manches zu wünschen übrig. Vieles ist besser gemeint als ausgeführt. Vgl. z. B. I, 24. Schlaf, Herzenssöhnchen (von Weber) — für die Unterstufe! — Nr. 23. Einstimmig bis zum zweigestrichenen g hinauf zu singen! — IV, S. 42. Ein 3taktiges Melisma auf: Glut! — III, 39. Die Mühle im Thale — im besten Leierkastenton. — III, 25. 's ist mir Alles eins! — Auch Aenderungen in den Melodien und Texten kommen vor: I, 17. 24. III, 18. — III, S. 14: Insbruck, ich muß dich lassen: Im Allabreve-Takt zu singen!

15. F. W. Sering, Volkslieder nach den Forderungen der dreiklassigen Volksschule geordnet. Zwei Hefte. Güterslok, 1856. Bertelsmann. 2 Sgr.

H. I: Lieder für die Unter- u. Mittelklasse. H. II: für die Oberklasse. Ein-, zwei- u. dreistimmig.

16. J. J. Schäublin, Kinderlieder für Schule und Haus. Basel, 1857. Bahnmaier (C. Detloff). 4 Sgr.

89 Lieder für das zartere Kindesalter, einstimmig zu singen. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859. S. 432. „Eine recht gute Auswahl." (1874: 5. Stereotyp-Aufl.)

17. J. J. Schäublin, Lieder für Jung und Alt. Sechste Auflage. (1. Aufl. 1855.) Basel, 1860. Bahnmaier (C. Detloff). 5 Sgr.

120 zwei- und dreistimmige Lieder, für Sopran und Alt. Der Tonsatz, weil aus den verschiedensten Sammlungen übernommen, etwas ungleich an Werth. Für mittlere und obere, und zwar vorzugsweise für schweizerische Schulen bestimmt. Nach dem Lübenschen Jahresbericht 1871, S. 491, ist bereits die 13. Aufl. „für Deutschland" erschienen.

18. J. G. F. Pflüger, Liederbuch für Schule und Leben. In drei Heften. Karlsruhe, 1857 und 1858. Fr. Gutsch.

H. I. 96 Lieder für Kinder von 5—9 oder 10 Jahren. 4 Sgr. — H. II. 64 Lieder für Schüler von 10—14 Jahren. 3. Aufl. 1858. 5 Sgr. H. III. 45 drei- und vierstimmige Lieder. Für gehobenere Volksschulen und höhere Lehranstalten. 5 Sgr.

19. **Bernh. Brähmig**, Liederstrauß. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Töchterschulen. In vier Heften. Leipzig (1858). Merseburger.
H. I. (1857.) 6. Aufl. 1½ Sgr. — H. II. (1858.) 2. Aufl. 4½ Sgr. H. III. (1860.) 4½ Sgr. — H. IV. (1870.) 4½ Sgr.

Ein-, zwei- und dreistimmig gesetzt.

20. **Joh. Mich. Anding**, Schulliederbuch, enthaltend stufenweise geordneten Singstoff für drei Curse. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Hildburghausen, 1870. Kesselring. (1. Aufl. 1856.) — 6 Sgr.

Ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge, abgestuft nach Unter-, Mittel- und Oberklasse.

21. **Joh. Mich. Anding**, Liederbüchlein für die Jugend. In drei Heften. Hildburghausen, 1868. Gadow und Sohn.
H. I. Für das Jugendalter von 7—9 Jahren. 41 einstimmige Lieder. — 1½ Sgr. — H. II. Für Schüler von 9—12 Jahren. 35 zweistimmige Lieder. — 2 Sgr. — H. III. (1872.) Für 12—15jährige Schüler.. 35 dreistimmige Lieder. — 3 Sgr. — Vgl. Euterpe 1869. S. 131. Von A. Jakob empfohlen.

Ein IV. Heft unter dem Titel: „Liederborn. Eine Sammlung weltlicher und religiöser Gesänge für Sopran, Alt, Tenor und Baß. Mit besonderer Berücksichtigung höherer Bildungsanstalten" — erschien im Jahr 1870 in demselben Verlag. 60 Lieder. — 6 Sgr.

22. **J. Ch. Weeber**, Liederbuch für die Schuljugend. Eine Sammlung zweistimmiger Lieder, mit besonderer Rücksicht auf einheimische Volksweisen. Dritte Auflage. Stuttgart, (1859), Ebner. 5 Sgr.

23. **J. Chr. Weeber**, Fünfzig zweistimmige geistliche Gesänge aus älterer und neuerer Zeit. Mit Berücksichtigung der Festzeiten. Für Schule und Haus bearbeitet. Op. 11. Stuttgart, 1860. Ebner. 5 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1861. S. 541.

24. **B. Widmann**, Lieder für Schule und Leben. In vier Heften (Stufen). Methodisch geordnet. Leipzig, 1861. Merseburger.
I. Stufe, für Elementarklassen höherer und niederer Schulen. 2. Aufl. 1869. 2 Sgr. — II. Stufe, für Mittelklassen höherer Bürgerschulen und Oberklassen von Volksschulen. 2. Aufl. 3 Sgr. — III. Stufe. 2. Aufl. 4½ Sgr. — IV. Stufe. 1871. 4½ Sgr.

25. **B. Widmann**, Sammlung polyphoner zwei- u. dreistimmiger Uebungen u. Gesänge für höhere Töchter- u. Realschulen, Gymnasien u. Präparanden-Anstalten. Methodisch geordnet. In vier Heften. Leipzig (1857 u. 1858.) Merseburger. à 6 Sgr.

H. I: 3. Aufl. H. II: 2. Aufl. — Vgl. Euterpe 1869. S. 96.

26. **L. Erk u. C. E. Pax**, Chorgesänge berühmter Meister der Vorzeit und Gegenwart, in dreistimmiger Bearbeitung für 2 Soprane und 1 Alt. Für die oberen Klassen der Volksschulen u. für höhere Lehranstalten. Drei Hefte. Berlin, A. Enslin. à 2½ Sgr. — Vgl. S. 496, Nr. 6.

H. I. 1860. 2. Aufl. 1867. — H. II. 1860. 2. Aufl. 1870. — H. III. 1864. — Als Ergänzung des Liederkranzes II, des Sängerhains I u. des Liedergartens III. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1861. S. 533.

27. **Georg Scherer**, 120 ein- und zweistimmige Volkslieder, für den Elementar-Gesangunterricht systematisch zusammengestellt. München, 1863. E. H. Gummi. 8 Sgr.

28. **Carl Greger**, Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Lieder, zunächst für die Schulen der Franckeschen Stiftungen. Halle, 1863. Buchhandlung des Waisenhauses. 17½ Sgr.

In zwei Abtheilungen. Abth. I: Zweistimmige Gesänge. Abth. II: Drei- und vierstimmige Gesänge. Für Sopran- und Altstimmen. (Mehr für gehobenere Schulen.) Aus der Carl Abela'schen Sammlung (1830) hervorgegangen.

29. Th. Drath, Schul-Liederbuch, enthaltend 160 Melodien mit mehr als 200 Texten, zum 1-, 2-, 3- und 4stimmigen Gebrauch beim Gesangunterricht nach dem Gehör und nach Noten. In 3 Heften. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, 1871. Stubenrauch. 10 Sgr.

1. Aufl. vom J. 1863 u. 1864. — Die Lieder des III. Heftes sind so bearbeitet, daß sie unter Beibehaltung desselben Satzes entweder ein- oder zwei- oder dreistimmig (in jenem Falle mit Zutritt des Alts, in diesem unter Hinzunahme des Basses) oder vierstimmig (mit Beifügung des Tenors) gesungen werden können. „Während die Kinder natürlich nur die beiden Oberstimmen ausführen, kann der Lehrer (!) dazu Baß singen und den Tenor geigen (!) oder auch fortlassen, oder die beiden Unterstimmen werden von Anderen übernommen." — „Der ungleich leichter zu bearbeitende Satz für dreistimmigen Kinderchor, — welcher letztere selbst in gehobenen Schulen immer auf mancherlei Schwierigkeiten (?) stoßen und selten (?) die gewünschte Vollkommenheit erreichen wird, — ist darum vermieden worden, weil in ihm die Unterstimme oft unnatürlich heruntergedrängt (warum denn das?), dadurch wirkungslos gemacht und mit der Zeit ruinirt (!), die Mittelstimme aber neben zwei anderen Stimmen geschwächt und überhaupt der Einübung mehr Zeit und Kraft geopfert wird, als das gewonnene Resultat verdient." — Ganz abgesehen von solcher seltsamen Besetzung eines 4stimmigen Gesanges durch einen vollen Chorus von Sopran- und Altstimmen und einem einzigen Baß nebst hinzugegeigtem Tenor, ist dieser Tonsatz, weil er schon in seiner Zwei- und Dreistimmigkeit mehr oder weniger mangelhaft und unbeholfen erscheint, für völlig verfehlt zu erachten. Man vergleiche in dieser Beziehung die ersten besten Sätze unter Nr. 3, 5, 6, 13, 23, 33, 35 rc. und in diesen besonders den in allen Regionen herumschweifenden Tenor, der sich hier als ächte „Vagans" geltend macht. Ein anonymer Rec. im Berliner „Fremdenblatt" findet dieses Arrangement „sehr sinnreich" und vermag demselben „musikalische Correctheit (!) und Zweckmäßigkeit (!) nicht abzusprechen".

30. Ed. Hille, Deutsches Volksliederbuch für Schule und Haus. In 3 Heften. Göttingen, 1867. Vandenhoeck und Ruprecht. à $2^1/_2$ Sgr.

Diese Sammlung enthält nur deutsche Volksweisen aus älterer und neuerer Zeit und bringt in bunter Reihe geistliche und weltliche, heitere und ernste Lieder. Ihrem textlichen Inhalte nach paßt sie weniger für die Schule als für das Haus; denn Liebeslieder (vgl. z. B. H. I, Nr. 5, 10, 18, 20, 36, 41, 45, 47, 50, rc.) sind in Schulen nicht verwendbar. Sämmtliche Lieder sind 2stimmig gesetzt; auf den dreistimmigen Satz glaubte der Verfasser „verzichten zu müssen". Warum denn nicht auch auf das G. Reichardt'sche: „Was ist des Deutschen Vaterland?" mit seiner gespreizten Modulation im Mittelsatz? Da der Verfasser sich meiner Volksliedersammlungen in so starkem Maße bedient hat, so wäre es wohl in der Ordnung gewesen, auch die Quellen, woraus geschöpft worden, anzugeben. Suum cuique.

Ein von demselben Verf. herrührender Auszug von 60 Liedern, welcher im „Interesse der weniger bemittelten Schulen" veranstaltet worden, führt den Titel: „Deutsche Volkslieder für Schule und Leben. Göttingen, 1868." — $2^1/_2$ Sgr.

31. J. Heinr. Lützel, Liederkranz. Sammlung ein- u. mehrstimmiger Lieder für Schule u. Leben. Vierte, vermehrte Auflage. Erstes Heft. Ein- u. zweistimmige Lieder. Kaiserslautern, 1868. J. J. Tascher. 4 Sgr. — Zweites Heft. Drei- u. vierstimmige Lieder. 6 Sgr. —

Der Erk-Greef'sche „Liederkranz" etwas stark benutzt worden.

32. L. Erk, Liederschatz für das zarte Kindesalter. Als Vorstufe zum Erk-Greef'schen „Liederkranz". (109 einstimmige Lieder.) Berlin, 1870. W. Möser. 3 Sgr. Vgl. Euterpe 1870. S. 153.

33. Joh. Zahn, Liederbüchlein für die deutschen Schulen. In zwei Heften. Nördlingen (1858). Beck.

H. I. 35 Lieder für Elementar- und Mittelklassen. 5. Aufl. 1870. $1^1/_2$ Sgr. — H. II. 44 Lieder für Oberklassen. 6. Aufl. 1871. 2 Sgr.

Die Volksweisen in der Auswahl sehr begünstigt. Einzelnes geändert und beschnitten. (II, 6. 26. 29. I, 20. 33.)

34. A. Chr. Jessen, Liederborn. Ein- und mehrstimmige Lieder, gesammelt, geordnet und zum Gebrauche für Volks- und Bürgerschulen. In 4 Heften. Wien, 1872 und 1873. A. Pichler. 9 Ngr.

H. I. 20. Aufl. — H. II. 5. Aufl. — H. III. 6. Aufl. — H. IV. 6. Aufl. In jedem derselben ist die Stufenfolge vom ein- zum vierstimmigen Gesange unter Berücksichtigung der für die betreffende Jahreszeit passenden Lieder durchgeführt.

35. Karl Wilh. Steinhausen, Deutsche Gesänge drei- und vierstimmig für den Schulgebrauch eingerichtet. In zwei Heften. Zweite, sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Neuwied (1872), Heuser. 13 Sgr.

H. I: 65 und H. II: 54 Gesänge enthaltend. — Meist dreistimmig gesetzt für 2 Sopr. und 1 Alt (oder 2 Tenore und 1 Baß). Für die Oberklasse. — 1. Aufl. 1860. 3. Aufl. 1874.

36. J. G. Lehmann, Deutsches Liederbuch für Schulen und Erwachsene. Zweite Auflage Leipzig (1873), Sigismund und Volkening.

I. Abth. 45 Lieder für Unter- und Mittelklassen. 2 Sgr. — II. Abth. 40 Lieder für Oberklassen. 4 Sgr.

37. A. Bräunlich und W. Gottschalg, Vaterländisches Liederbuch. Unter Mitwirkung von Hoffmann von Fallersleben und Fr. Kühmstedt herausgegeben. In drei Abtheilungen. 5. Aufl. Weimar, 1873 und 1874. H. Böhlau.

I: 34 einstimmige Lieder für die Elementarklasse. $1^1/_2$ Sgr. — II: 47 zweistimmige Lieder für die Mittelklasse. $2^1/_2$ Sgr. — III: 79 zwei- und dreistimmige Lieder für die Oberklasse. 5 Sgr.

Gut und brauchbar an sich, aber freilich nicht ausreichend für das Gesammtbedürfnis einer Schule und Klasse, sind folgende Liederwerke, die entweder nur Poesien eines Dichters, oder nur Compositionen eines Tonsetzers geben, oder auch zu besondern Zwecken veranstaltet worden.

38. Jos. Gersbach, Singvögelein. Dreißig zweistimmige Lieder für die Jugend. Dritte Auflage, nebst einem Anhange von 29 kleinen Liedersätzen von dessen Bruder Anton Gersbach. Karlsruhe, 1839. G. Braun. 10 Sgr.

1. Auflage vom Jahre 1828. — Leider im Discant-Schlüssel gedruckt, sonst müßte sich das treffliche Büchlein längst mehr verbreitet haben.

39. Fr. Silcher, 60 Kinderlieder für Schule und Haus. In fünf Heften. Dritte Auflage. Tübingen (1853), Laupp. (1. Aufl. 1842. — 2. Aufl. 1844, 4 Hefte, mit 48 Liedern.) à 3 Ngr.

Zwei-, drei- und vierstimmig für Sopran- und Altstimmen.

40. H. G. Nägeli, Einhundert zweistimmige Lieder als der erste harmonische Elementargesang für die Schule. Neue umgeänderte, vermehrte und stufenweise geordnete Ausgabe der zweistimmigen Lieder in 6 Heften. Zürich (1830), bei Nägeli. Im Discant- und Violinschlüssel zu haben. à 1 gGr.

Auch unter dem Titel: „Schulgesangbuch". I. Abth. (darin leider mit verändertem Text) erschienen.

Hierzu gehört die inhaltreiche Schrift: „Anleitung zum Gebrauch des Schulgesangbuchs von H. G. Nägeli. Zürich, 1833. Bei Nägeli."

Diese 100 Lieder bilden eine Art von Chorgesangschule, nach welcher die edle Kunst des Treffens in sehr gründlicher Weise gelehrt werden kann.

41. Carl Gläser, Musikalisches Schulgesangbuch, methodisch geordnet nach Natorp's Anleitung zur Unterweisung im Singen, in zwei Cursen. Essen, 1821. Bädeker. 18 Gr.

Die zweite verbesserte und vermehrte Ausgabe vom Jahre 1828. (I. Bändchen.) Das zweite Bändchen. Ebendas. 1826. 18 Gr.

Besonders das erste Bändchen wegen seiner für die Gesanglehre wohlgeeigneten Uebungsbeispiele noch immer zu empfehlen.

42. **Hoffmann v. Fallersleben**, Hundert Schullieder. Mit bekannten Volksweisen versehen u. herausgegeben von L. Erk. Neue verbesserte Auflage. Leipzig (1861), W. Engelmann. (1. Aufl. 1848.) — 5 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1864. S. 395. Hentschels Empfehlung. — Die Lieder geordnet nach den verschiedenen Altersstufen des Kindes.

43. **Hoffmann von Fallersleben**, Die vier Jahreszeiten. Vier Kinder-Gesangfeste. Mit zweistimmigen Volks- und anderen Weisen. Berlin, 1860. A. Enslin. — Neue, mit einem Anhang vermehrte Ausgabe. 1864. — 12 Sgr. (Besorgt von L. Erk.)

44. **E. Richter u. A. Jakob**, Patriotische Liederharfe, oder fliegende Blätter für das Heer, die Schule und das Haus. Vier Hefte. Berlin, Stubenrauch. à $2^1/_2$ Sgr.

2-, 3- und 4-stimmige Kriegs- und Heldenlieder aus den Jahren 1864, 1866, 1870 u. 1871.

Ausschließlich für Kleinkinderschulen und den Familienkreis bestimmte Liederbücher:

45. **Heinrich Weikert**, Kinder-Gärtlein, ein Buch für Mütter zur ersten Beschäftigung der Phantasie der Kinder ꝛc. Hanau, 1841. F. König. 1 Thlr. 10 Sgr.

46. **Dr. Joh. Fölsing**, Erziehungsstoffe für Familien und Kleinkinderschulen. Zweite, vermehrte und theilweise umgearbeitete Auflage. Erster Theil. Darmstadt, 1860. E. Zernin. 24 Sgr.
II. und III. Theil. Zweite Aufl. 1861. (1. Aufl. 1852.) à 16 Sgr.

47. **Theodor Fliedner**, Liederbuch für Kleinkinder-Schulen und die untern Klassen der Elementar-Schulen. Zweite Auflage. 1846. (1. Aufl. 1842.) 10 Sgr.

---

b. Für den gemischten Chor.

48. **J. G. Hientzsch**, Neue Sammlung leichter Chöre und Motetten von verschiedenen Componisten. Breslau, 1828. Hientzsch. 20 Sgr.

I. Heft. Zum Gebrauch in Kirchen und Schulen (in Seminarien, Gymnasien, Realschulen ꝛc.). — Vergl. Eutonia, 1830. B. IV, S. 193.

49. **Aug. Ed. Grell**, Drei kurze und leichte vierstimmige Motetten. Mit Begleitung der Orgel oder des Pianoforte. Op. 13. Berlin (1838). Trautwein. Part. und Stimmen. 20 Sgr.

50. **A. E. Grell**, Drei vierstimmige Motetten. Op. 34. Berlin (1844), Trautwein. Partitur $11^1/_2$ Sgr.

Leicht ausführbare Compositionen.

51. **A. E. Grell**, Dreißig vierstimmige Motetten für verschiedene Zeiten des Kirchenjahres. In sechs Heften. Op. 35. Berlin (1845), Trautwein. Part. à $12^1/_2$ Sgr., à Stimme $2^1/_2$ Sgr.

Wichtiges Werk, das keiner Gesangsanstalt fehlen sollte.

52. **F. A. L. Jakob**, Der kirchliche Sängerchor. Blüthen heiliger Tonkunst, von den vorzüglichsten Tonmeistern der Vergangenheit und Gegenwart, für alle Feste und festlichen Veranlassungen im kirchlichen Leben. Essen, 1845. Bädeker. $1^2/_3$ Thlr.

In der 4. Auflage dieses „Wegweisers" (vom Jahre 1850) S. 632 Hentschel's Empfehlung.

53. **F. A. L. Jakob**, Sang und Klang des deutschen Volkes. Eine Sammlung deutscher Volksweisen mit alten und neuen Texten, aus dem Liederschatze des Volkes und seiner Dichter; für Deutschlands jugendliche Sänger, insbesondere für die Volksschulen. Op. 20. Eisleben, 1851. G. Reichardt. 4 Sgr.

84 ein-, zwei-, drei- und vierstimmige Lieder; die vierstimmigen Lieder meist für gemischten Chor gesetzt. — Vgl. Euterpe 1851, S. 62.

54. F. A. L. Jakob, Neuester Festtagssänger. Vierundzwanzig Figuralgesänge oder sogenannte Arien für Weihnacht, Neujahr, Charfreitag, Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten 2c. Op. 22. Leipzig, 1854. Merseburger. 7½ Sgr.

55. F. A. L. Jakob, Fünfzig Chöre, Hymnen und Motetten für alle Feste des evangelischen Kirchenjahres. . . . Für vierstimmigen gemischten Chor. Op. 37. Leipzig, 1874. C. Kummer. 27 Sgr.

Chöre von Händel, Stölzel, Homilius, Graun, Hiller, C. Ph. E. Bach, Grell 2c.

56. E. Richter und A. Jakob, Cypressenzweige auf Gräber geliebter Entschlafener. Eine Sammlung von Gesängen für Begräbnisse und die allgemeine Todtenfeier. Für den gemischten Chor. Berlin (1870). Stubenrauch. 1 Thlr.

„Darf als die reichhaltigste und wohl auch die gediegenste Sammlung von Trauergesängen für den gemischten Chor bezeichnet werden." Lüben, Päd. Jahresbericht 1870, S. 356.

57. L. Erk, Friedr. Erk und W. Greef, Sängerhain. Sammlung heiterer und ernster Gesängen für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. In drei Heften. Essen, Bädeker. à 6 Sgr.
H. I: (1849.) 25. Aufl. 1875. — 98 ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge für Sopran und Alt. — H. II: (1850.) 24. Aufl. 1875. — 67 vierstimmige Gesänge für gemischten Chor. (Die Tenöre nicht über das 1gestrichene e hinaus.) — H. III: (1851.) 9. Aufl. 1875. — 40 vierstimmige Gesänge (Motetten und geistliche Chorgesänge) für gemischten Chor.

Als Ergänzung des I. Heftes erschien noch unter dem Titel:

58. Sängerhain. Erstes Heft. Zweite Abtheilung. (113 ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge für Sopran- und Altstimmen.) Herausgegeben von L. Erk und Friedr. Erk. Essen, 1874. Bädeker. 6 Sgr.

Als Fortsetzung und Ergänzung des II. und III. Heftes vom Sängerhain erschien folgendes Werk:

59. L. Erk und Friedr. Erk, Frische Lieder und Gesänge für gemischten Chor. Zum Gebrauch auf Gymnasien und andern höheren Lehranstalten. In drei Heften. Essen, Bädeker. à 5 Sgr.
H. I: (1857.) 4. Aufl. 1875. — 35 Gesänge für gemischten Chor. — H. II: (1859.) 2. Aufl. 1866. — 48 Gesänge für gemischten Chor. — H. III wird nächstens erscheinen. — Vgl. auch Liederkranz III. unter Nr. 6.

60. J. H. Lützel, Kirchliche Chorgesänge der vorzüglichsten Meister des 16., 17. und 18. Jahrhunderts. Zum Gebrauche beim evang. Gottesdienste. 12 Hefte. Zweibrücken (1856. 1861). Herbart — Part. à 5 Sgr. Stimme à 1 Sgr.

Vergl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1857, S. 604. — 1859, S. 439. — 1862, S. 623.

61. J. G. Herzog, Chorgesänge, zum Gebrauch bei den festlichen Gottesdiensten der evang.-lutherischen Kirche gesammelt und bearbeitet. Op. 29. Erlangen (1857). Th. Bläsing. 1 Fl. 45 Kr.

Vgl. Euterpe 1857, S. 130.

62. J. J. Schäublin und Alb. Barth, Harfenklänge. Eine Sammlung geistlicher Lieder für gemischten Chor. Basel, 1860. Bahnmaier. (C. Detloff.) 10 Sgr.

2. Aufl. 1864. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1861, S. 546 und 1866, S. 449. Die Harmonisierung mitunter etwas mangelhaft.

63. W. Greef, Chorlieder, heitere und ernste, für Gymnasien und andere höhere Schulen. Erstes Heft. Essen, 1862. Bädeker. 5 Sgr.

66 Lieder für gemischten Chor. — Vgl. Euterpe 1863, S. 9.

64. B. Widmann, Altes und Neues für gemischten Chor. In zwei Heften. Leipzig, 1869. Merseburger. à 6 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1871, S. 515. 521. — Euterpe 1870, S. 110.

65. J. Chr. Weeber und Fr. Krauß, Kirchliche Chorgesänge aus alter und neuer Zeit zum Gebrauch beim evang. Gottesdienste. Der Zeitfolge und Schwierigkeit nach zusammengetragen. Vier Hefte. Stuttgart, (1856—58.) Ebner. H. 1—3. à 5 Sgr. H. 4. 10 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1856, S. 363.

66. J. Chr. Weeber und Fr. Krauß, Sammlung leichter kirchlicher Gesänge zum Gebrauch in Schule und Kirche, als Vorschule zu den „kirchlichen Chorgesängen". Zwei Hefte. Stuttgart, 1858. Ebner. à 6 Sgr.

74 Gesänge für gemischten Chor. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859, S. 441.

67. Herm. Küster, Vier Psalmen, leicht ausführbar, für vierstimmigen gemischten Chor componirt. Neu-Ruppin, (1861) R. Petrenz. Part. 10 Sgr. Stimmen 4 Sgr.

Vgl. Euterpe 1861, S. 164. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1862, S. 623 und 1865, S. 413.

68. Ferd. Möhring, Sechs Motetten nach Worten der heil. Schrift, zunächst zum Gebrauch für die oberen Chorklassen der Gymnasien, höheren Realschulen und für Gesangvereine componirt. Op. 29. Neu-Ruppin, R. Petrenz. Partitur 18 Sgr. Stimmen à 3 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1862, S. 623 und 1865, S. 425.

69. Ferd. Möhring, Lieder und Gesänge für gemischte Gesangvereine, Gymnasien und Realschulen. In drei Heften. Op. 48. Schleusingen, Glaser. In Partitur à 15 und 10 Sgr. und Stimmen à 3 Sgr.

In Lüben's Päd. Jahresbericht 1865, S. 414, von Hentschel bestens empfohlen.

70. Ferd. Möhring, Deutsche Chorgesänge, geistlich und weltlich, zum Gebrauch für die Chorklassen der Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen. Op. 66. In fünf Abth. Neu-Ruppin, A. Oehmigke. In Part. und Stimmen. Part. à 20—25 Sgr.

Die Abth. II, III und IV enthalten sehr werthvolle geistliche Gesänge.

71. Gust. Flügel, Sechs leichte Chorlieder auf Weihnachten, Ostern und Pfingsten, für Gymnasien, Realschulen und gemischte Gesangvereine. Op. 65. Breslau (186..), Hientzsch. Part. u. Stimmen $27\frac{1}{2}$ Sgr.

72. G. Flügel, Kleine Cantaten auf die christlichen Feste über bibl. Texte für gemischte Stimmen. Op. 70. In zwei Heften. Berlin (1870). Stubenrauch. à 6 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1873, S. 452.

73. D. H. Engel, Achtzehn Festmotetten nach Worten der heil. Schrift, für Kirchen, Schul-Chöre u. gemischte Gesangvereine. Op. 43. Leipzig (1866), Merseburger. (2. Aufl. 1870.) 12 Sgr.

74. Ed. Rhode, 15 Motetten für gemischten Chor, componirt und nach den verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres geordnet. Op. 19. In drei Heften (mit je 5 Nummern). Breslau, Hientzsch. — Part. u. Stimmen. à $22\frac{1}{2}$ Sgr.

75. Fr. W. Sering, Armonia. Eine Sammlung geistlicher und weltlicher Chorgesänge (Discant, Alt, Tenor u. Baß) für Gymnasien, Realschulen u. Seminarien. VI Hefte. Op. 77—82. Magdeburg (1872), Heinrichshofen. à 5 Sgr.

Die Harmonisierung mit Rücksicht auf „den eigenthümlichen Zustand der Stimmen in Gymnasium u. Realschulen". — Der „Sängerhain" (H. II u. III) — die „Siona" — die „Frischen Lieder" von Erk u. Greef sind etwas stark benutzt worden.

76. Vgl. J. M. Anding, Liederborn. (1870. S. 500, Nr. 21.)

77. H. G. Nägeli, Chorlieder, für Kirche und Schule. Zehn Hefte. Zürich (1821—1858.) Nägeli. à 10 Sgr.

120 Gesänge für gemischten Chor. Nur mit Auswahl zu gebrauchen.

78. H. G. Nägeli, Vierstimmige Schullieder für Repetier-Schulen im Stufengang der musikalischen Schulbildung nach dem durchgeführten Curs der „100 zweistimmigen Lieder" bei eintretendem Brechen der Knabenstimme zu gebrauchen. Zürich, 1832. Nägeli. 10 Ggr. (Vgl. S. 502, Nr. 40.)

Neue vermehrte Ausgabe 1837. Partitur und Stimmen. Wichtig für das Studium des Lehrers. Die Harmonisierung äußerst natürlich und dem Zweck entsprechend.

79. Joseph Gersbach, Wandervögelein oder Sammlung von Reiseliedern, nebst einem Anhange von Morgen- und Abendliedern. In vierstimmigen Tonweisen. Vierte Auflage. Frankfurt a. M., 1859. 12 Sgr.

1. Auflage vom Jahre 1822. — 2. veränderte Auflage, von Anton Gersbach besorgt, vom Jahre 1833. 61 Lieder. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859, S. 444. — Möge das treffliche Büchlein noch recht lange fortbestehen und keinem deutschen Lehrer fremd bleiben!

80. Joseph Gersbach, Liedernachlaß. Mehrstimmige Gesänge für gemischten Chor und Männerstimmen. Herausgegeben durch Anton Gersbach. Frankfurt a. M., 1839. Sauerländer. 1 Thlr. 15 Sgr.

81. C. Karow, Zwölf deutsche Lieder für vier Singstimmen gesetzt und vorzüglich den Schulen gewidmet. Bunzlau (1830). Appun. 10 Sgr.

82. C. Karow, Dreißig vierstimmige Lieder, in Musik gesetzt und besonders den Schulen gewidmet. 8. Werk. Bunzlau (1835). Appun. 10 Sgr.

83. C. Karow, Fünfzig vierstimmige Lieder und Gesänge, für Sopran, Alt, Tenor und Baß, besonders zum Gebrauche in Schulen und Gesangvereinen, componirt . . . . Leipzig, 1852. E. Kummer. 20 Ngr.

Vgl. Euterpe 1855, S. 140.

84. L. Erk, Sangesblüthen. Lieder für gemischten Chor. Erstes Heft. Zweite, verbesserte u. vermehrte Auflage. Leipzig, 1867. J. Klinkhardt. Part. $7^1/_2$ Ngr. Stimme à 2 Ngr.

Für gesellschaftl. Zweck bestimmt. — H. II—IV noch in 1. Aufl. zu haben bei Dörffling u. Franke in Leipzig. Part. à 3 Sgr.

85. L. Erk und B. Widmann, Neue Liederquelle. Periodische Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder für Schule und Leben. Drei Hefte. Leipzig, 1868 und 1869. Merseburger. (170 Lieder.) à 3 Sgr.

86. L. Erk u. Aug. Jakob, Patriotischer Sängerhain. Lieder über den deutschen Volkskrieg von 1870 u. 1871. Für gemischten Chor. Berlin, 1871. Stubenrauch. 6 Sgr.

38 Lieder. Zunächst für Gymnasien, Real- u. Bürgerschulen. — Vgl. Lüben, Jahresbericht 1873. S. 452.

87. L. Erk, Weihnachtslieder aus älterer und neuester Zeit. Für Schule und Haus neu bearbeitet. Berlin, 1874. A. Enslin. 3 Sgr.

45 Lieder, 1-, 2-, 3- und 4-stimmig.

---

c. Für Männerstimmen.

Ohne auf die große Masse einzeln erschienener Compositionen einzugehen, seien hier nur die wichtigeren Sammlungen und Einzelwerke, und zwar in beschränkter Anzahl, angeführt.

88. Bernhard Klein, Religiöse Gesänge für Männerstimmen. (Op. 22—27, 36 u. 37.) Zunächst für Seminarien und die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, wie auch für Singvereine neu herausgegeben von L. Erk und E. Ebeling. Neun Hefte. Berlin, 1861—1867. M. Bahn. (Trautwein.) In Part. à 4 Sgr.

Die erste, umfangreichere Ausg. in Folio, mit Clavierbegleitung, ebendaselbst. In Part. à 1 Thlr. — Die kleinere Ausg. in 2.—5. Aufl. vorhanden.

„Allbekannt und als ein köstlicher Schatz für Männervereine gewürdigt". Hentschel.

89. Bernh. Klein, Gesang der Geister über den Wassern von Göthe, für vier Männerstimmen componirt. Op. 42. (Nachgelassenes Werk.) Berlin (1852) Trautwein. Part. 7½ Sgr. Stimmen à 2½ Sgr.

90. Jos. Schnabel, (Der 8.) Psalm für Männerstimmen. (Herr, unser Gott, wie groß bist du! Von F. A. Krummacher.) Breslau (1824). Leuckart. 1 Thlr. 5 Sgr. — Ein allgekannter und beliebter Psalm. In neuer Ausg. (1863.) Part. 10 Sgr. Stimmen 1 Thlr.

91. L. Erk, Gesänge für Männerstimmen von verschiedenen Componisten. Für Seminarien, Gymnasien (Realschulen) und kleinere Singvereine. In zwei Heften. Essen, Bädeker.

H. I. 1833. — 6. Aufl. 1864. — 65 Gesänge. Part. 20 Sgr. à Stimme 5 Sgr.
H. II. 1835. — 2. Aufl. 1845. — 47 Gesänge. Part. 20 Sgr.

92. Sigm. Neukomm, Lobet den Herrn! Cantate für zwei Tenore und Baß, mit Orchester-Begleitung. Clavierauszug. Friedberg in der Wetterau. (1841.) C. Bindernagel. (Auch in Stimmen.) 2 Fl. 18 Kr.

Einfach, leicht und von sehr guter Wirkung.

93. Frz. Commer, Musica sacra. Sammlung der besten Meisterwerke des 16., 17. und 18. Jahrhunderts für Männerstimmen. II. Band. Berlin, 1841. Bote und Bock. 2 Thlr. In der Euterpe 1842, S. 28, von Hentschel empfohlen.

94. F. A. L. Jakob, Feierklänge an den Gräbern der Vollendeten. Essen, 1842. Bädeker. 10 Sgr.

32 Gesänge für drei und vier Männerstimmen. Vgl. Euterpe 1841, S. 141.

95. X. Schnyder von Wartensee, Acht Männerchöre. Friedberg in der Wetterau, 1844. C. Bindernagel. (Vgl. Euterpe 1845. S. 155. Hentschel's Empfehlung.)

96. Conradin Kreutzer, Sammlung von vierstimmigen Gesängen und Chören für Männerstimmen. Neue Ausgabe in Part. und Stimmen. In 22 Heften. Mainz. (1845 2c.) B. Schotts Söhne. à 16 Sgr.

97. Wilh. Greef, Männerlieder, alte und neue, für Freunde des mehrstimmigen Männergesanges. In elf Heften. Essen, Bädeker. à 3 Sgr.

243 Lieder, worunter 129 Orig.-Compositionen. Für gesellschaftlichen Zweck bestimmt. H. I (seit 1846) in 21., H. II in 14., H. III in 10. Auflage u. s. w. bis 1875.

98. Ed. Grell, Zwölf kleine Motetten für vier Männerstimmen. (Für verschiedene Zeiten des Kirchenjahres.) Op. 36. Berlin, (1846.) Trautwein. Part. 20 Sgr. à Stimme 5 Sgr.

In Nacke's Päd. Jahresbericht 1847. S. 319. von Hentschel bestens empfohlen. (Sehr leicht und einfach gesetzt.)

99. Ed. Grell, 23 einstimmige Motetten (Sprüche vor dem Alleluja) für jede Zeit, mit Orgelbegleitung. Neu-Ruppin. R. Petrenz. Part. 27½ Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1864. S. 397. „Das Ganze sei allen Männerchören dringend empfohlen. Jede einzelne Motette ist ein kleines Kunstwerk im strengsten Sinne des Wortes."

100. Ed. Grell, Zwanzig Motetten für jede Zeit. Für drei Männerstimmen. Neu-Ruppin, 1864. R. Petrenz. Part. 27 Sgr. à Stimme 6 Sgr.

Vgl. Euterpe 1865. S. 16.

101. Ed. Grell, Der 130. Psalm: Siehe, wie fein und lieblich 2c. für vier Männerstimmen componirt. Berlin (1866). Trautwein.

Vgl. Euterpe 1867. S. 48. Werthvolle Composition.

102. W. Greef, Geistliche Männerchöre, alte und neue, für Freunde des ernsten Männergesanges. In zwei Heften. Essen, Bädeker.

H. I. 1851. 3. Aufl. 1875. 5 Sgr. H. II. 1856. 10 Sgr.

103. J. Chr. Weeber, Liederbuch für das deutsche Volk. Vierstimmige Männerchöre. Stuttgart, 1851. Ebner. 20 Sgr.

104. L. Erk, Volksklänge. Lieder für mehrstimmigen Männerchor. Drei Hefte. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, 1865—67. J. Klinkhardt. Part. und Stimmen. à 10 und 3 Sgr.

H. I und II mit je 43, H. III mit 39 Gesängen. — Die Part. bringt nur Str. 1 jedes Liedes. Das Ganze für gesellschaftlichen Zweck bestimmt, für Schulen nur mit Auswahl verwendbar.

In 1. und 2. Auflage aus VII Heften bestehend. Leipzig, 1851—60. Dörffling und Franke. Part. (mit vollständigem Text) à 3 Sgr. Nur in Heft III—VII noch vorräthig.

105. L. Erk, Grabgesänge für mehrstimmigen Männerchor. I. Heft. Berlin, 1853. Selbstverlag. Leipzig, bei Dörffling und Franke. 3 Sgr.

Zweiter Abdruck von 1854. — H. II folgt nach.

106. J. Chr. Weeber, Kirchliche Männerchöre aus alter und neuer Zeit, zur Pflege des edleren Kirchengesangs. . . In 2 Heften. Stuttgart, 1856. Ebner. — à 10 Sgr.

84 Gesänge. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1857, S. 598. — 1868. S. 376. Von Hentschel bestens empfohlen.

107. Fr. Held, Altes und Neues für vierstimmigen Männerchor eingerichtet und zunächst zum Gebrauch in Seminarien bestimmt. Magdeburg, 1857. Heinrichshofen. 6 Sgr.

Eine Auswahl von 24 rhythmischen Chorälen und andern kirchlichen Tonsätzen.

108. J. M. Anding, Männergesänge von verschiedenen Componisten. Zunächst für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Gymnasien, Seminarien, Realschulen 2c. Schleusingen, 1858. C. Glaser. 24 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859, S. 437. Von Hentschel bestens empfohlen.

109. L. Erk, Deutscher Liederschatz. (154 männerstimmige Gesänge.) Zunächst für Seminaren und die höheren Klassen der Gymnasien und Realschulen. Berlin (1858 2c.). A. Enslin. à 5 Sgr.

H. I. und II. 4. Aufl. 1872 und 1873. — H. III. 3. Aufl. 1872. — H. IV. 2. Aufl. 1874. — H. V. 1872.

110. Joh. Zahn, Kirchengesänge für den Männerchor, aus dem 16. und 17. Jahrhundert, mit deutschem Text, nach dem Kirchenjahr geordnet 2c. In 2 Abtheilungen. Nürnberg, 1857. Raw. à 20 Sgr.

111. Johannes Zahn, Liederbuch für den Männerchor. Dritte, vermehrte Auflage. Nördlingen, 1870. Beck. 11 Sgr.

75 Nummern. 1. Auflage vom Jahre 1859. — Nr. 27, 68 und 69 harmonisiert und bearbeitet von L. Erk!

112. Fr. W. Sering, Concordia. Eine Auswahl deutscher Lieder für mehrstimmigen Männergesang, den Seminarien, Gymnasien und Realschulen . . . gewidmet. In 6 Lieferungen. Op. 30—36. Magdeburg (1861 2c.). Heinrichshofen. (In 4., 3. und 2. Aufl.) à 5 Sgr.

113. K. W. Steinhausen, Neues und Altes für mehrstimmigen Männergesang, zunächst für Seminarien und Oberklassen der Gymnasien und Realschulen. Sechs Hefte. Neuwied und Leipzig (1862—67). Heuser. à $7^1/_2$ Sgr.

114. (K. H. Eickhoff,) Der Sänger Lustwald. Sammlung mehrstimmiger Gesänge für Gymnasien . . . Realschulen, Seminarien 2c. Erstes Buch, 60 Gesänge für 2 Tenore und 2 Bässe. Dritte Auflage. Gütersloh (1869), Bertelsmann. (2. Aufl. 1862.) — 6 Sgr.

115. B. Widmann, Trichordium. Dreistimmige Gesänge für Männerstimmen. Für Oberklassen höherer Schulen, für Gymnasien und kleinere Singvereine. Leipzig, 1866. Merseburger. (74 Gesänge.) $7^1/_2$ Sgr.

116. J. Heinr. Lützel, Geistliche und weltliche Männerchöre zum Gebrauch für Seminarien, Gymnasien 2c. Zweite, vermehrte Auflage. Kaiserslautern, 1868. Tascher. 20 Sgr.

60 geistliche und 50 weltliche Chöre. Vgl. Euterpe 1861, S. 621. (Erste Auflage 1861.)

117. Fr. Silcher, Dreißig deutsche Volkslieder, für vier Männerstimmen gesetzt. Auswahl aus den 12 Heften von Silcher'schen Volksliedern. Erste und zweite Lieferung. Dritte Auflage. Tübingen, 1869. Laupp. In Part. und Stimmen. 18 Sgr.

118. Fr. Wilh. Sering, Psalm XIII; Herr, wie lange willst du meiner so gar vergessen? Für Männerchor. Op. 42. Part. Berlin, Bote und Bock. — 10 Sgr.

119. Fr. W. Sering, Psalm 97. (Der Herr ist König.) Für Männerstimmen (Chor und Solo-Quartett) und Orgel componirt. Op. 62. Berlin, Bote und Bock. Part. und Stimmen. 1 Thlr. 12½ Sgr.

120. Ernst Richter, Meine Seele ist stille zu Gott. Religiöser Gesang für vier Männerstimmen, mit Begleitung von Blasinstrumenten oder der Orgel. Op. 65. Breslau (1874). Hientzsch. Part. und Stimmen. 15 Sgr.

Eine schöne, wirkungsvolle Composition.

121. C. H. Ebeling, Motette nach Psalm 33 für Männerstimmen componirt. Op. 13. Berlin (1874), M. Bahn. 10 Sgr.

122. Fr. Gartz, Thesaurus. Eine Sammlung neuer Lieder und Gesänge für Männerchöre. Original-Compositionen ... Sechs Hefte. Berlin, 1871—74. In Part. I—IV à 8 Sgr. V und VI à 15 Sgr. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1872, S. 372 und 1874, S. 309.

123. Wilh. Meyer, Volksliederbuch. Auserlesene ältere und neuere Volkslieder des In- und Auslandes mit ihren eigenthümlichen Sangweisen. Für den vierstimmigen Männerchor. Hannover, 1873. Hahn. 1 Thlr.

283 Lieder. Für gesellschaftlichen Zweck. Die Harmonisierung theils gut, theils weniger gut. Viel Neues und weniger Bekanntes bringend und deshalb beachtenswerth.

124. L. Erk und A. Jakob, Teutonia. Lieder über den deutschen Volkskrieg (1870 und 71). Für den mehrstimmigen Männerchor, zunächst für Seminarien und die höheren Klassen der Gymnasien und Realschulen. Berlin, 1871. Stubenrauch. — 6 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1873, S. 461.

125. L. Erk, Reiselieder. Für vier Männerstimmen gesetzt. Erstes Heft, mit 28 Liedern. Berlin, 1874. A. Enslin. — 4 Sgr.

---

126. Fr. Silcher, Lieder für Turner, dreistimmig (für 2 Soprane und 1 Alt) gesetzt. Zwei Hefte mit je 12 Liedern. Op. 44 und 51. Tübingen, 1846 und 47. Laupp. à 4 Sgr.

127. L. Erk, Turnliederbuch für die deutsche Jugend. Berlin, 1864. A. Enslin. 10 Sgr.

172 ein-, zwei- und dreistimmige Lieder. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1864. S. 405. Hentschel's Empfehlung. — Ein Auszug daraus (mit 43 Liedern) erschien unter folgendem Titel:

Turn- und Wanderlieder für die deutsche Jugend. Entnommen aus dem „Turnliederbuch" von L. Erk. 3. Auflage. Berlin, 1874. A. Enslin. (1. Aufl. 1865.) 3 Sgr.

128. Friedrich Erk und M. Schauenburg, Allgemeines deutsches Turnliederbuch, mit Melodien. Lahr, 1858. (3. Aufl. 1863.) Schauenburg. 9 Sgr.

129. Liederbuch für deutsche Turner. Herausgegeben vom Berliner Turnrath. Sechste Aufl. Braunschweig, 1858. G. Westermann. 6 Sgr.

Dazu: Singweisen zum Liederbuch für deutsche Turner. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, 1862. Schröder. — 6 Sgr.

Die Melodien wie auch die Texte entbehren leider der nöthigen Correctheit: Ein altes Uebel der meisten Turnliederbücher!

---

2. Choräle.

a. Für Kinderstimmen.

130. Johann Schneider, Hundert der gebräuchlichsten Choräle für drei Stimmen (Sopran und Alt, oder Tenor und Baß) zum Gebrauch in Schulen und bei Singchören. Meißen, 1841. Klinkicht und Sohn. — 8 Gr. Ohne Text. — Verf. ist der königl. sächs. Hoforganist in Dresden. († 1864.)

131. L. Erk, Die bekanntesten und vorzüglichsten Choräle der evang. Kirche, dreistimmig gesetzt für 2 Soprane und 1 Alt, nebst untergelegten Texten. Zunächst für Schulen bestimmt. In drei Heften. Essen, bei Bädeker. à $1\frac{1}{2}$ Sgr.

H. I. 1847. 7. Aufl. 1871. — H. II. 1847. 5. Aufl. 1875. — H. III. 1866. — Vgl. Nacke, Päd. Jahresbericht 1847 und 1848. (S. 282.) Hentschel's Beurtheilung.

132. Ferd. Möhring, 40 Choräle, Liturgie, Vaterunser und Segen für zwei Singstimmen, hauptsächlich zum Gebrauch für Volksschulen. Neu-Ruppin, A. Oehmigke. 4 Sgr.

Guter zweistimmiger Satz, für Sopran und Alt. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1870. S. 337.

133. F. W. Sering, Choralmelodien in gereinigter Lesart, mit Hinzufügung der ursprünglichen, theils zwei-, theils dreistimmig bearbeitet. Heft I. Choräle für Volksschulen. Gütersloh, 1856. C. Bertelsmann. 1 Sgr.

134. C. Voigt, Choräle für 2 Sopranstimmen und 1 Altstimme zum Gebrauche für Schulen. Zweite Auflage. Hamburg, 1863. O. Meißner. — 6 Sgr.

62 Nummern. Die Texte nach dem Hamburg. Gesangbuch.

135. W. Gottschalg und R. Bräunlich, Schulchoralbuch. Eine Sammlung der vorzüglichsten evang. Choralmelodien nach den Choralbüchern von Töpfer (Rempt), Fischer und Hiller nebst einem Anhange zwei- und dreistimmiger Choräle ꝛc. unter Mitwirkung von J. G. Töpfer herausgegeben. Weimar, 1865. H. Böhlau. 3 Sgr.

Ohne Text. Nur den dreistimmigen Chorälen ist Str. 1 beigefügt.

136. L. Erk, Zweistimmige Choralsätze. Für den Schulgebrauch eingerichtet und in zwei Heften herausgegeben. Erstes Heft. (42 Choräle.) Essen, 1870. Bädeker. $1\frac{1}{2}$ Sgr.

Mit beigedrucktem Text. Für die Mittelklassen der Volksschulen bestimmt. Das II. Heft wird bald nachfolgen.

137. Heinrich Lützel, Evangelische Choralgesänge. Dreistimmig für Schulen bearbeitet. Kaiserslautern, bei Tascher. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

32 Choräle mit untergelegtem Text. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1874. S. 298.

---

b. Für Stimmen jeder Gattung.

aa. Einstimmige Choräle.

138. J. Fr. Wilh. Kühnau, Choral-Melodien zu sämmtlichen Liedern des Berliner Gesangbuches für evang. Gemeinen. Berlin, 1838. (W. Thome.) Lüderitz. 10 Sgr.

228 Melodien. Mit sicherer Angabe der Componisten.

139. C. C. Pax, Melodienbuch für evang. Gemeinden mit besonderer Berücksichtigung des neuen Berliner Gesangbuchs. Berlin, 1851. Reimer. — 6 Sgr.

220 Choralmelodien. Im Anhang die für gemischten Chor gesetzten liturgischen Chöre aus der Kirchen-Agende für die Hof- und Domkirche in Berlin. 1822.

140. J. G. Schubert, 150 Choralmelodien mit untergelegtem Texte, in der Form, wie sich dieselben in den evangelischen Gemeinden Pommerns und Brandenburgs eingebürgert haben, nebst einem Anhange ꝛc. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Cöslin, 1871. A. Schulz. (1. Aufl. 1861.)

141. **Carl Karow**, 106 Choral-Melodien. 18. Aufl. Löwenberg in Schlesien, 1869. G. Köhler. 2 Sgr.

142. **J. G. Lehmann**, Evang. Schulchoralmelodienbuch mit einem Verse Urtext. Für die Hand der Kinder, Präparanden, Seminaristen, Schullehrer ꝛc. Halle (1860). H. W. Schmidt. (160 Melodien.) 3 Sgr.

143. **Gustav Flügel**, Melodienbuch zur neuen Ausgabe des Vollhagen'schen Gesangbuchs. Stettin, 1863. F. Hessenland.

144. **L. Erk**, Schul-Choralbuch für die Provinz Brandenburg. In zwei Heften. (Text nach dem neuen Berliner Gesangbuch.) Berlin, bei A. Enslin. à $1^1/_2$ und 1 Sgr.

H. I: 46 Choräle für die Unter- und Mittelklasse. 1. Aufl. 1852. 15. Aufl. 1874. H. II: 38 Choräle für die Oberklasse. 1. Aufl. 1852. 9. Aufl. 1873.

145. **E. Hentschel**, Evangelisches Schul-Choralbuch. Eine Auswahl der vorzüglichsten Kirchenmelodien nach der im größeren Theile des Herzogthums Sachsen und in den k. Sächsischen Landen üblichen Lesart, sowie zugleich nach der ursprünglichen Notation. Erste Abth., enthaltend 57 der gangbarsten Choräle. Leipzig, 1855. Merseburger. $1^1/_4$ Sgr.

146. **W. Greef**, Schul-Choralbuch für die evang. Schulen der Rheinprovinz. 5. Aufl. Essen (1875). Bädeker. $1^1/_2$ Sgr.

1. Aufl. 1857. 43 Choräle. Die Melodien nach Natorpscher Lesart.

147. **L. Erk** und **Frz. Petreins**, Neues Choralmelodienbuch für Schulen und Kirchen evangelischen Bekenntnisses. In zwei Heften. Berlin, 1873. A. Enslin. à $2^1/_2$ Sgr. und 2 Sgr.

108 Choralmelodien, mit untergelegtem Text. — H. I: Choräle für die Unter- und Mittelstufe. H. II: Choräle für die Oberstufe. Melodien und Texte nach den bewährtesten Lesarten wiedergegeben.

bb. Mehrstimmige Choräle (für gem. Chor).

148. **G. A. H. Barth**, Schul-Choralbuch. Eine Sammlung der bekanntesten Choräle, für den vierstimmigen gemischten Chor und mit besonderer Berücksichtigung der Sängerchöre höherer Schulanstalten. Zweite Auflage. Wittstock. H. Stein. 5 Sgr.

41 Choräle, die Melodien nach Kühnau'scher Lesart. Das Verdienstliche an der Sammlung ist der für die jugendlichen Tenor- und Baßstimmen eng bemessene Tonumfang vom tiefen G aus bis hinauf zum $\bar{e}$. Die harmonische Bearbeitung bedarf noch mancher Verbesserung, um das Prädicat „musterhaft" (S. 2 des Umschlags) zu verdienen. Vgl. z. B. gleich S. 1 den Baß mit der überm. Quarte d gis. Der Instrumentalsatz dominiert zu sehr über den Vocalsatz.

149. **Fr. Erk, L. Erk** und **W. Greef**, Siona. Choräle und andere religiöse Gesänge (für gemischten Chor) in alter und neuer Form, für höhere Schulen und Singvereine. Zwei Hefte. Zweite Auflage. Essen, 1873. Bädeker. — à 4 Sgr.

H. I: 1. Aufl. 1855. 45 Gesänge. — H. II: 1. Aufl. 1857. 35 Gesänge. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1856 und 1857. (S. 611.)

150. **Ferd. Möhring**, Vierzig Choräle für gemischten Chor von J. Seb. Bach. Zum Gebrauch für Gymnasien, höhere Lehranstalten und Gesangvereine. Neu-Ruppin, 1860. R. Petrenz. 6 Sgr.

Die untergelegten Texte stimmen nicht ganz zu denen der Originale Seb. Bachs, was den tieferen Ausdruck der einzelnen Tonsätze etwas abschwächt.

151. **Dr. Ludwig Schöberlein**, Musica sacra für höhere Schulen. Göttingen, 1869. Vandenhoeck und Ruprecht. 15 Sgr.

Eine Auswahl von 135 alten Chorälen und Chorgesängen für gemischten Chor, aus dem größeren Werke: „Schatz des liturg. Chor- und Gemeindegesangs" von L. Schöberlein und Fr. Riegel.

152. Joh. Seb. Bach's mehrstimmige Choralgesänge und geistliche Arien. Zum erstenmal unverändert nach authentischen Quellen mit ihren ursprünglichen Texten und mit den nöthigen kunsthistorischen Nachweisungen herausgegeben von L. Erk. Zwei Theile. Leipzig (1850 und 1865). C. F. Peters. à 1 Thlr.

Der I. Theil mit 150, der II. mit 169 Nummern. Vom I. Th. erschien 1874 die 2. verbesserte Auflage. Auch eine Ausgabe in Stimmen erschien unter dem Titel: Auswahl von J. S. Bach's Choralgesängen und geistlichen Arien in Stimmen, herausgegeben von L. Erk. Leipzig (1852 und 53). Peters. In 5 Lieferungen. Hiervon die 2. Ausgabe (vom J. 1866) mit 78 Chorälen. — Die Tenor- und Baßstimmen ihrem Umfange nach etwas weitgreifend, deshalb nur für gutbeschulte Sänger geeignet.

153. Dr. Friedrich Layriz, Kern des deutschen Kirchengesangs. Dritte umgearbeitete und vermehrte Auflage, als Versuch zur Herstellung eines nach Ton, Rhythmus und Harmonie rectificierten Choralbuchs zum Gebrauch evang.-lutherischer Gemeinden. In vier Abtheilungen. Nördlingen, 1853—55. Beck. 3 Thlr. 25 Sgr. Auch einzeln zu haben. (1. Aufl. 1844.)

154. L. Erk und Fr. Filitz, Vierstimmige Choralsätze der vornehmsten Meister des 16. und 17. Jahrhunderts. Erster Theil. Essen, 1845. Bädeker. $1^2/_3$ Thlr.

150 Choräle, mit untergelegten Texten. Am Ende Biographisches über die Tonsetzer, nebst Angabe der benutzten Quellen. — Vgl. Dr. Fr. Filitz, Ueber einige Interessen der älteren Kirchenmusik. München, 1853. Ch. Kaiser.

---

c. Für Männerstimmen.

155. C. Fr. Gäbler, Choralbuch für Männerstimmen, enthaltend 70 der gangbarsten Choräle der evangelischen Kirche mit untergelegtem Texte, zum Gebrauche für Gymnasien, Schullehrer-Seminare ꝛc. Op. 6. Grünberg und Leipzig, 1842. W. Levysohn. 20 Sgr.

156. L. E. Gebhardi, 82 Choräle (mit untergelegtem Text) für 2 Tenore und 2 Bässe, nebst 2 Arien und einem liturgischen Gesange. Erfurt, 1848. L. E. Gebhardi. 15 Sgr. — Die Tenore vielfach etwas hoch gesetzt.

157. Rud. Lange, Choräle in neuerer und ursprünglicher Form. Für den Männerchor drei- und vierstimmig bearbeitet ꝛc. Zwei Hefte. Zweite Aufl. Berlin, 1869. A. Enslin. (1. Aufl. 1855.) à 5 Sgr.

158. Chr. Heinr. Hohmann, 72 Choräle für den vierstimmigen Männergesang. Mit Berücksichtigung der im 16. und 17. Jahrhundert üblichen Lesarten bearbeitet. Dritte, vermehrte Auflage. Nördlingen, 1856. Beck. 9 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1857, S. 610. Hentschels Empfehlung.

159. Fr. W. Sering, Choräle für Männerchor ... zunächst für Seminarien und Gymnasien bestimmt. Zwei Hefte. Op. 10 u. 22. Berlin (1854). Bote und Bock. $22^1/_2$ Sgr.

160. Herm. Küster, 52 der gebräuchlichsten Choräle mit Text nach dem Berliner Gesangbuche, leicht ausführbar für vierstimmigen Männerchor. Berlin, 1866. Fr. Schulze. $7^1/_2$ Sgr.

161. L. Erk und C. E. Pax, Choräle für Männerstimmen. Für höhere Schulen und Singvereine. Erstes Heft. Essen, 1866. Bädeker. 5 Sgr.

52 Choräle in alter und neuer Melodieform.

162. J. D. Eickhoff, Vierstimmiges Männergesang-Choralbuch. Hundert geistliche Lieder ꝛc. Mörs, 1866. Spaarmann. 27 Sgr.

163. Joh. Zahn, Evangelisches Choralbuch für den Männerchor. 124 vorzügliche Melodien des neuen Gesangbuchs für die evang.-luth. Kirche in Bayern. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. München, 1866. Chr. Kaiser. (1. Aufl. 1856.) 54 Kr.

164. Lic. Otto Strauß, Liturgische Männerchöre für Kirche und Haus. Berlin, 1861. W. Hertz (Besser). 12 Sgr.

C. Schriften über allgemeine Musiklehre und Compositionslehre.

(Dienlich zum Musikstudium des Lehrers.)

Von den zur Fortbildung des Lehrers und zur Ausbildung angehender Lehrer geeigneten Schriftwerken, wie sie zum Theil schon in voriger Aufl. von 1850 auf S. 638—671 verzeichnet und besprochen worden, wähle ich, unter Beifügung des neuern Materials, nur das Bedeutendere aus. Einzelne unter den ältern Werken, welche auf dem Wege des Buchhandels nicht mehr zu erlangen sein möchten, wird sich der Lehrer schon aus guten Leihbibliotheken verschaffen müssen. Mehrentheils wird das nur die theoretischen, weniger die praktischen Werke treffen. Denn für leichte Beschaffung der letzteren ist durch die verdienstlichen Ausgaben klassischer Werke von Seiten der Verlags-Handlungen Peters, Litolff, Hallberger, André, Holle &c. das Mögliche geschehen, um für ein geringes Geld eine nicht unbedeutende Anzahl von guten Musikwerken zu erhalten. Beispielsweise werden in der „Edition Peters" für die werthvollen 12 Sonatinen von Clementi aus dessen Op. 36, 37 und 38, die noch überdies mit trefflichem Fingersatz von L. Köhler versehen sind, nur 12 Ngr. bezahlt, und kostet demnach die einzelne Sonatine 1 Ngr.! Wie aus meinen weitern Angaben zu ersehen, habe ich mich nur gern auf die genannten Editionen bezogen, um eine möglichst kurze Anführung nach Nummer und Seitenzahl zu haben. Der näheren Ausführung der für Violin-, Clavier- und Orgelspiel gehörigen methodischen Behandlung wird es hier um so weniger bedürfen, als bereits durch die betreffenden Schriften von André, Köhler, Knorr, Schütze, Hohmann u. A. das hierin Nöthige in ausführlichster Weise gedruckt vorliegt. Der Lehrer braucht sich also nur an diese Leitfäden zu halten, um mit Sicherheit zum Ziele zu gelangen.

1. G. W. Fink, Musikalische Grammatik oder theoretisch-praktischer Unterricht in der Tonkunst. Für Musik-Lehrer und Musik-Lernende . . . Leipzig, 1836. G. Wigand. 1 Thlr.

In der Caecilia 1837. (Mainz, Schott.) B. 19, S. 88. Rec. v. Gfr. Weber.

2. Dr. Gfr. Weber, Allgemeine Musiklehre zum Selbstunterrichte für Lehrer und Lernende. Dritte &c. Aufl. Vermehrt mit einer Erklärung aller in Musikalien vorkommenden ital. Kunstwörter. Mainz, 1831. Schott. (1. Aufl. 1822.) 1 Thlr.

3. A. B. Marx, Allgemeine Musiklehre. Ein Hülfsbuch für Lehrer und Lernende &c. Achte Aufl. Leipzig, 1869. Breitkopf u. Härtel. 2 Thlr. 12 Ngr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1864. S. 415. — 1. Aufl. 1839.

4. J. C. Lobe, Katechismus der Musik. 13. Aufl. Leipzig, 1871. J. J. Weber. (1. Aufl. 1851.) 10 Sgr.

Durch die Abfassung in Katechismusform leidet die Schrift an unnöthiger Breite. Auch findet sich in den Fragen und Antworten vieles Ungenaue und Unbeholfene, das wohl bei einer folgenden Auflage beseitigt werden könnte.

5. B. Widmann, Katechismus der allgemeinen Musiklehre. Leipzig, 1870. Merseburger. 10 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1873. S. 472. — Dieser Schrift bliebe eine Kürzung um den 4. Theil ihres Inhalts zu wünschen. Sie bringt des Guten zu viel, um als Handbuch in Präparandenanstalten und Seminarien völlig bewältigt werden zu können. Vgl. z. B. S. 3—36. Für den Zweck des Schulgebrauchs gebührt dem Widmannschen Katechismus der Vorzug vor dem Lobe'schen.

6. Fr. W. Sering, Vorstufe zur Harmonielehre, besonders für Seminar-Aspiranten. Zweite, verbesserte Aufl. Magdeburg, 1872. Heinrichshofen. (1. Aufl. 1866.) 18 Sgr.

7. M. L. Winkler, Allgemeine Musiklehre. Ein Hand- und Uebungsbuch für jeden, welcher sich in den musikalischen Gegenständen unterrichten will. Für jeden Musiker, ganz besonders für Lehrer, Seminaristen, Präparanden &c. verfaßt. Nördlingen 1870. C. H. Beck. 1¼ Thlr.

Euterpe 1870. S. 52. Rec. Anonym.

8. Fr. Wilh. Schütze, Praktisch-theoretisches Lehrbuch der musikalischen Composition. Nach pädagogischen Grundsätzen abgefaßt. Für Lehrer und zum Selbstunterricht, insbesondere für Seminare, Präparanden-Schulen 2c. 3. Aufl. Dresden und Leipzig, Arnold. 1 Thlr. 15 Sgr.

Vgl. im „Wegweiser" von 1850. S. 657. Hentschel's Empfehlung.

9. Carl Gollmick, Kritische Terminologie für Musiker und Musikfreunde.... Frankfurt a. M. 1833. G. A. Lauten. 26½ Sgr.

Auch unter dem Titel: Handlexikon der Tonkunst. I. Th. Terminologie. Offenbach, 1857. André. 27 Sgr.

10. Paul Frank, Taschenbüchlein des Musikers. Enthaltend eine vollständige Erklärung der in der Tonkunst gebräuchlichen Fremdwörter, Kunstausdrücke u. Abbreviaturen 2c. 8. Aufl. Leipzig, 1874. Merseburger. 4½ Sgr.

11. Dr. Fr. Wilh. Schütze, Praktische Harmonielehre. Für Seminarien und die untern Classen der Conservatorien. Nebst einem Beispielbuche. Vierte Aufl. Leipzig, 1865. Arnold. 1 Thlr. 20 Sgr.

12. Chr. Heinr. Hohmann, Lehrbuch der musikalischen Composition. Harmonie- und Generalbaßlehre. Vierte Aufl. Nördlingen, Beck. 1 Thlr. 22½ Sgr.

Vergl. Euterpe 1861. S. 136. 138. (1. Aufl. 1859.)

13. B. Widmann, Handbüchlein der Harmonie-, Melodie- und Formenlehre. In systematischer, gedrängter Darstellung geordnet, theilweise mit Uebungen versehen. Dritte, verbesserte Aufl. Leipzig, 1873. Merseburger. (1. Aufl. 1861.) 16 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1862. S. 630. — 1868. S. 389.

14. B. Widmann, Generalbaß-Uebungen nebst kurzen Erläuterungen. Eine Zugabe zu jeder Harmonielehre, systematisch geordnet. 3. Auflage. Leipzig, 1872. Merseburger. (1. Aufl. 1859.) 22½ Sgr.

Vgl. Euterpe 1859. S. 130. — 1867. S. 146. Hentschel's Empfehlung.

15. Fr. Wilh. Sering, Harmonielehre. Zunächst zum Gebrauch in Seminarien. Magdeburg, 1870. Heinrichshofen. 25 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1871. S. 544. — Euterpe 1870. S. 52.

16. Fr. W. Sering, Generalbaß-Studien in gedrängter Kürze und systematischer Ordnung. Beispiele zu jeder Harmonielehre 2c. Magdeburg, 1870. Heinrichshofen. 10 Sgr.

Vgl. Euterpe 1870. S. 176. Hentschel's Empfehlung.

17. J. G. Lehmann, Theoretisch-praktische Harmonie- und Compositionslehre. Ein Lehrbuch für Präparanden, Seminaristen, Schullehrer 2c. Dritte, neu bearbeitete Aufl. Erster Theil: Die Lehre von der Harmonie oder dem Generalbasse. Leipzig, 1873. Breitkopf u. Härtel. 1 Thlr. 10 Sgr. — Zweiter Theil: Die Lehre von der Composition und dem Contrapunkte. Zweite, umgearbeitete Aufl. Daselbst 1874. 1 Thlr. 5 Sgr. (1. Aufl. 1857.)

18. Wilh. Dyckerhoff, Compositions-Schule. Oder: Die technischen Geheimnisse der musikalischen Composition, entwickelt aus dem Naturgesang und den Werken classischer Tondichter. (I. Theil.) Zweite, verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig, 1870. Brandstetter. (1. Aufl. 1863.) 1 Thlr. — Zweiter Theil: Der Harmonielehre erster Cursus. Das. 1872. 1 Thlr. 15 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1865. S. 428 u. 1871. S. 544. 547. Hentschel's Empfehlung. — 1873. S. 475.

19. Dr. G. W. Fink, Der musikalische Hauslehrer, oder theoretisch-praktische Anleitung für Alle, die sich selbst in der Tonkunst, namentlich im Pianofortespiele, im Gesange und in der Harmonielehre ausbilden wollen. Mit vielen Notenbeispielen. Leipzig und Pesth, 1846. Verlags-Magazin. (Händel.) 1 Thlr. 10 Sgr.

Vgl. Diesterweg's Wegweiser 1850. S. 647. Hentschel's Empfehlung.

20. G. W. Fink, System der musikalischen Harmonielehre mit Rücksicht auf praktische Anwendbarkeit, für Vorlesungen auf Universitäten, Gymnasien, Seminarien .... so wie zum Selbstunterrichte für Gebildete. Leipzig, 1842. Mayer u. Wigand. 1⅓ Thlr.

21. A. B. Marx, Die Lehre der musikalischen Composition, praktisch-theoretisch. Erster Theil. Siebente Aufl. Leipzig, 1868. Breitkopf u. Härtel. 3 Thlr. 15 Ngr.

Die „Elementar-Compositionslehre" enthaltend. (1. Aufl. 1837.) — Der II. Th. 6. Aufl. 1873. Die „freiere Composition" enthaltend. (1. Aufl. 1839.) — III. Th. „Die angewandte Compositionslehre". 4. Aufl. 1868. (1. Aufl. 1845.) — IV. Th. „Fortsetzung der angewandten Compositionslehre". 4. Aufl. 1871. (1. Aufl. 1847.) Th. II—IV à 3 Thlr. 15 Ngr.

22. J. C. Lobe, Lehrbuch der musikalischen Composition. Erster Band. Von den ersten Elementen der Harmonielehre bis zur vollständigen Composition des Streichquartetts und aller Arten von Clavierwerken. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig, 1866. Breitkopf und Härtel. (1. Aufl. 1850.) 3 Thlr.

B. II. 1858. 2. Aufl. 1864. 3 Thlr. — III. 1860. 3 Thlr. 15 Sgr. — IV. 1867. 3 Thlr.

23. Ernst Friedrich Richter, Lehrbuch der Harmonie. Praktische Anleitung zu den Studien in derselben. Zehnte Auflage. Leipzig, 1873. Breitkopf und Härtel. 1 Thlr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1868, S. 388. — 1871, S. 544, 549. Hentschel's Empfehlung. — Bd. II. Lehrbuch des einfachen und doppelten Contrapunkts. 2. Aufl. 1875. (1 Thlr.) Bd. III. Lehrbuch der Fuge. 3. Aufl. 1874.

24. Jos. Gersbach, Reihenlehre oder Begründung des musikalischen Rhythmus aus der allgemeinen Zahlenlehre. . . Aus dessen Nachlaß herausgegeben von Anton Gersbach. Karlsruhe, 1834. Braun. 22½ Sgr.

25. Joh. Bernh. Logier, System der Musik-Wissenschaft und der praktischen Composition .... Berlin, 1827. Logier. 6 Thlr.

Vgl. Cäcilia 1833, B. 15, S. 149—178. Rec. von C. Mosche und Gfr. Weber. — Wichtig wegen des unterrichtlichen Theils.

26. Joh. Christian Kittel, Vierundzwanzig Choräle mit acht verschiedenen Bässen über eine Melodie. Offenbach a. M. (1810.) J. André. 1 Thlr. 16 Gr.

Von Rinck, dem Schüler Kittel's, zum Druck besorgt. — Werthvolles Werk für das vierstimmige Aussetzen der Choräle nach der Generalbaßschrift.

27. Karl Gottlieb Umbreit, Zwölf Choralmelodien mit mehreren Bässen. Gotha, 1817. Becker. 1 Thlr. 8 Sgr.

Vgl. Leipziger allgem. musikal. Ztg. 1817, S. 849. — Choräle mit 8, 9, 10 und mehr Bässen. Eine Art von Generalbaßschule.

28. Gottfried Weber, Versuch einer geordneten Theorie der Tonsetzkunst. Dritte, überarbeitete Auflage. Vier Bände. Mainz, 1830—1832. Schott. 6 Thlr.

1. Aufl. 1817, 1818, 1821. 2. Aufl. 1824. — Vgl. Leipziger allgem. musikal. Zeitung 1817, S. 637 und 661. — 1818, S. 477. — 1832, Nr. 33. Rec. von Professor J. G. E. Maaß und Dr. G. W. Fink. — Eutonia 1835, B. 9, S. 56. 190. (Eine sehr anmaßliche, altschulmeisterliche Kritik.) Aus diesem trefflichen Werk ist für die neuere Compositionslehre unendlich viel Gutes hervorgegangen. Für den denkenden Lehrer ist und bleibt es eine wahre Fundgrube edelsten Wissens. Daß Prof. Marx es bei Abfassung seiner Compositionslehre fleißig benutzt hat, ist nur löblich; weniger löblich aber, daß er die Quelle, woraus geschöpft worden, selten oder auch gar nicht angibt. — Wenn übrigens von Gottfried Weberscher Theorie die Rede ist, sollte nie vergessen werden, daß an ihr noch ein Anderer thätigen Antheil genommen, nämlich der verehrungswürdige, tiefdenkende Gesangesmeister Joh. Christian Markwort, ehem. Chordirector am Darmstädter Theater (geb. zu Reißlingen im Braunschw. 13. Sept. 1778, gest. zu Bessungen bei Darmstadt 13. Jan. 1866).

29. Gfr. Weber, Die Generalbaßlehre zum Selbstunterrichte. Mainz, 1833. Schott. 12 Gr.

30. Otto Tiersch, Elementarbuch der musikalischen Harmonie- und Modulationslehre. Zum unterrichtlichen Gebrauche in Musikinstituten rc. Berlin, 1874. R. Oppenheim. 1 Thlr.

Dieses Werk zählt zu denjenigen Lehrbüchern, welche die Kunst durch neue Ideen in der Auffassung zu fördern suchen. Aus diesem Grunde ist es besonders dem gereifteren Lehrer und Musiker zum Studium bestens zu empfehlen.

31. B. Widmann, Formenlehre der Instrumentalmusik. Nach dem Systeme Schnyders von Wartensee zum Gebrauche für Lehrer und Schüler ausgearbeitet. Leipzig, 1862. Merseburger. 24 Sgr.

Vgl. Euterpe 1862. S. 152. Rec. von Hentschel.

32. Gust. Schilling, Musikalische Didaktik, oder die Kunst des Unterrichts in der Musik. Ein nothwendiges Hand- und Hülfsbuch für alle Lehrende und Lernende in der Musik rc. Eisleben, 1850. Kuhnt. 2 Thlr. (Jetzt 20 Sgr.)

Vgl. Euterpe 1851. S. 27. — 1852. S. 36. 48. 65. Hentschel's Beurtheilung.

33. S. W. Dehn, Theoretisch-praktische Harmonielehre mit angefügten Generalbaß-Beispielen. Zweite Aufl. Berlin, 1860. Schlesinger. 2 Thlr.

1. Aufl. 1840. — Wichtiges Werk, um die Theorie des 18. Jahrh. näher kennen zu lernen. Es gab Veranlassung zu den Streitschriften: 1) von A. B. Marx, „Die alte Musiklehre im Streit mit unserer Zeit. Leipzig, 1841. Breitkopf und Härtel." — 2) von G. W. Fink, „Der neumusikalische Lehrjammer, oder Beleuchtung der Schrift: Die alte Musiklehre im Streit mit unserer Zeit. Leipzig, 1842. Mayer und Wigand." — 3) E. Hentschel, „Streitfragen über Musik und Methode der Musik und des musikalischen Unterrichts. — Fink und Marx. — Essen, 1843. Bädeker." (Vgl. Euterpe 1844. S. 94.)

34. Anton André, Lehrbuch der Tonsetzkunst. Erster Band. Harmonielehre. Offenbach a. M. 1832. 2 Thlr. 16 Gr.

Zweiter Band. 1. Abth. Die Lehre vom Contrapunkt. 1835. — 2 Thlr. — 2. Abth. Die Lehre von der Nachahmung und des Canons. 1838. — 2 Thlr. 6 Sgr. — 3. Abth. Die Lehre von der Fuge. 1843. — 3 Thlr.

Die Fortsetzung dieses trefflichen und inhaltreichen Werks ist leider durch den zu frühen Tod des Verf. — er starb am 6. April 1842 — unterblieben. Seines Umfangs und seiner eigenthümlichen Darstellungsweise wegen eignet sich dasselbe nur zum Studium für gebildetere Lehrer und Musiker. Für die Praxis der Compositionslehre liefert es höchst schätzbares Material. André war ein Meister im Lehren, das beweisen seine vielen Schüler, z. B. Aloys Schmitt, Jacob Schmitt, Wilh. Speier, Heinr. Henkel u. s. w.

35. Hermann Küster, Populäre Vorträge über Bildung und Begründung eines musikalischen Urtheils mit erläuternden Beispielen. Leipzig, 1871. Breitkopf und Härtel. 1 Thlr. 24 Sgr.

I. Cyklus. Die einfachen Tonformen. 1871. (1 Thlr. 24 Ngr.) II. Cyklus. Die höheren Tonformen. 1872. (1 Thlr. 12 Ngr.) III. Cyklus. Ueber den Toninhalt. 1873. (1 Thlr. 12 Ngr.) — Treffliches Werk, klar und anziehend geschrieben.

36. H. Helmholtz, Die Lehre von den Tonempfindungen, als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik. Dritte, umgearbeitete Aufl. Braunschweig, 1870. Vieweg. 3 Thlr. 15 Sgr.

1. Aufl. 1863. — Vgl. Euterpe 1865. S. 177. Widmann's Anzeige.

D. Werke über Geschichte und Aesthetik der Musik.

1. Raph. Georg Kiesewetter, Geschichte der europäisch-abendländischen oder unserer heutigen Musik. Darstellung ihres Ursprunges, ihres Wachsthumes und ihrer stufenweisen Entwickelung; von dem ersten Jahrhundert des Christenthumes bis auf unsre Zeit. Für jeden Freund der Tonkunst. Leipzig, 1834. Breitkopf u. Härtel. 2 Thlr.

Zweite, verbesserte Auflage 1846. — Vgl. Cäcilia. Mainz 1836. B. 18, S. 159.

2. Gottfr. Wilh. Fink, Erste Wanderung der ältesten Tonkunst, als Vorgeschichte der Musik oder als erste Periode derselben. Mit 8 Kupfertafeln. Essen, 1831. Bädeker. 20 gGr.

Vgl. Cäcilia. (Mainz, 1832.) B. 14, S. 179. Rec. von Gfr. Weber.

3. Frz. Brendel, Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich, von der ersten christlichen Zeit bis auf die Gegenwart. . . Dritte zum Theil umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, 1860. H. Matthes. 3 Thlr. (Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1861. S. 558.)

4. Frz. Brendel, Grundzüge der Geschichte der Musik. Fünfte, vermehrte Aufl. 1861. Leipzig, H. Matthes. (Vgl. Euterpe 1862. S. 24.) 10 Ngr.

5. Aug. Wilh. Ambros, Geschichte der Musik. In drei Bänden. Breslau, 1862 u. 64. Leuckart. (C. Sander.) 7 Thlr.

B. I. 1862. 3 Thlr. — II. 1864. 4 Thlr. — III. 1864. 4 Thlr. — Vgl. Euterpe 1865. S. 167. 1868. S. 179. Lüben, Päd. Jahresbericht 1868. S. 389. — Sehr werthvolles Werk.

6. Arrey von Dommer, Handbuch der Musik-Geschichte von den ersten Anfängen bis zum Tode Beethovens in gemeinfaßlicher Darstellung. Leipzig, 1868. Grunow. 3 Thlr. — Gründliches Werk.

7. Fr. Rochlitz, Für Freunde der Tonkunst. Vier Bände. Leipzig, Cnobloch. 8 Thlr.

I. B. 1824. 2. Aufl. 1830. — II. 1825. 2. Aufl. 1830. — III. 1830. — IV. 1832. — Vgl. Cäcilia 1824. I. S. 320. Cäcilia 1830. XII. S. 207, 221. Rec. von Gfr. Weber.

8. Ant. Fr. Justus Thibaut, Ueber Reinheit der Tonkunst. Vierte, vermehrte Ausgabe. Mit einem Vorwort von Dr. K. Bähr. Heidelberg, 1861. Mohr. 1 Thlr. 5 Sgr.

1. Ausg. 1825. Zweite, vermehrte Ausg. 1826. —
Vgl. Leipziger allgem. musikal. Ztg. 1826. S. 289. Rec. von Rochlitz. — Cäcilia 1825. Mainz. B. 3, S. 73. Rec. von Gfr. Weber. — Cäcilia 1826. B. 5, S. 59.

Gegenschrift: Der Streit zwischen der alten und der neuen Musik. Enthaltend Nägeli's Beurtheilung der Schrift: Die Reinheit der Tonkunst 2c. Breslau, 1826. Förster. Der ungenannte Verf. ist J. G. Hientzsch. — Eine wenig erquickliche, plump zufahrende Kritik, wie man sie kaum für möglich halten sollte.

9. H. G. Nägeli, Vorlesungen über Musik mit Berücksichtigung der Dilettanten. Stuttgart und Tübingen, 1826. Cotta. 1 Thlr. 16 Gr.

10. A. B. Marx, Die Musik des neunzehnten Jahrhunderts und ihre Pflege. Methode der Musik. Leipzig, 1855. Breitkopf u. Härtel. 2 Thlr. 20 Ngr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1856. S. 352.

11. W. H. Riehl, Musikalische Charakterköpfe. Ein kunstgeschichtliches Skizzenbuch. Zwei Bände. Stuttgart. Cotta. à $1\frac{1}{2}$ Thlr.

I. B. 3. Aufl. 1861. II. B. (Zweite Folge) 1860 u. s. w.

12. C. O. Lindner, Zur Tonkunst. Abhandlungen. . . Berlin, 1864. J. Guttentag. 1 Thlr. 28 Sgr.

Vgl. Euterpe 1864. S. 9. — 1865. S. 24. (Ueber Seb. Bach.)

13. Ernst Otto Lindner, Geschichte des deutschen Liedes im XVIII. Jahrhundert. Nachgelassenes Werk. Herausgegeben von L. Erk. Mit 83 musikal. Beilagen. Leipzig, 1871. Breitkopf u. Härtel. 1 Thlr. 26 Sgr.

14. C. Th. Kriebitzsch, Für Freunde der Tonkunst. Leipzig, 1867. Merseburger. $22^1/_2$ Sgr.

Vgl. Euterpe 1867. S. 64. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1868. S. 390. 398. — S. 111—137 ein werthvoller Aufsatz über das Volkslied.

15. J. J. Schäublin, Ueber die Bildung des Volkes für Musik und durch Musik. Zweite Ausg. Basel, 1865. Bahnmeier. (C. Detloff.) 10 Sgr.

Vgl. Euterpe 1865. S. 166. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1865. S. 389. 390. 328.

16. Dr. Ferd. Hand, Aesthetik der Tonkunst. Zwei Theile. Leipzig, 1837 und 1841. Hochhausen u. Fournes. (2. Ausg. 1847.) 5 Thlr.

Vgl. Cäcilia. (Mainz 1842.) B. 21. S. 181. Rec. von G. W. Fink. — Euterpe 1847. S. 183.

17. Dr. Fr. Theodor Vischer, Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen. I. Th.: Die Metaphysik des Schönen. Reutlingen und Leipzig (1846). C. Mäcken. 2 Thlr. 20 Ngr.

18. Dr. Eduard Hanslick, Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Aesthetik der Tonkunst. Leipzig, 1854. R. Weigel. 15 Ngr.

Dritte, verbesserte Auflage 1865. (2. Aufl. 1858.) — Gegenschriften: 1) A. W. Ambros, Die Grenzen der Poesie und Musik. Prag, 1856. Mercy. (Jetzt: Leipzig, Matthes.) — 2) Dr. Fr. Stade, Vom Musikalisch-Schönen. Mit Bezug auf Dr. Hanslick's gleichnamige Schrift. Leipzig, Kahnt. $7^1/_2$ Sgr. (Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1873. S. 472.)

19. Schnyder von Wartensee, Aesthetische Betrachtung über die „Jahreszeiten" von Jos. Haydn, zum besseren Verständniß des Werks bei seiner Aufführung. Zweite Auflage. Frankfurt a. M., 1861. H. Keller. 3 Sgr.

Vgl. Euterpe 1857. S. 63.

Derselbe. Aesthetische Betrachtung über die „Schöpfung" von Jos. Haydn. . . Frankfurt, 1861. Das.

20. Johann Sebastian Bach, von C. H. Bitter. Zwei Bände. Berlin, 1865. F. Schneider. $3^2/_3$ Thlr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1865. S. 428. — Euterpe 1867. S. 72.

21. Johann Sebastian Bach von Philipp Spitta. Erster Band. Leipzig, 1873. Breitkopf und Härtel. 5 Thlr.

22. Georg Friedrich Händel. Von Fr. Chrysander. Drei Bände, (vom 3. nur die 1. Hälfte.) Leipzig, 1858, 1860 und 67. Breitkopf und Härtel. B. I. und II. à 2 Thlr. 15 Sgr., III. 1 Thlr. 6 Sgr.

23. Carl Philipp Emanuel und Wilhelm Friedemann Bach und deren Brüder. Von C. H. Bitter. Zwei Bände. Berlin, 1868. W. Müller. 3 Thlr. 25 Sgr.

24. Georg Aug. Griesinger, Biographische Notizen über Joseph Haydn. Leipzig, 1810. Breitkopf und Härtel. 16 Gr.

25. G. N. von Nissen, Biographie W. A. Mozart's. Leipzig, 1828. Breitkopf und Härtel. 3 Thlr. $7^1/_2$ Sgr.

26. W. A. Mozart von Otto Jahn. Vier Theile. Leipzig, 1856—59. Breitkopf und Härtel. (2. Aufl. 1867.) 10 Thlr.

27. L. Nohl, Mozarts Briefe. Nach den Originalen herausgegeben. Salzburg, 1865. Mayr. — Ders. Briefe Beethovens. Stuttg. 1865.

28. Dr. F. G. Wegeler und Ferd. Ries, Biographische Notizen über Ludwig van Beethoven. Coblenz, 1838. K. Bädeker. 20 Sgr.

29. Ant. Schindler, Biographie von Ludwig van Beethoven. Münster, 1840. Aschendorf. 2 Thlr. 20 Sgr.

30. Ludwig van Beethoven's Leben und Schaffen von A. B. Marx. In zwei Theilen. Zweite, völlig umgearbeitete und vermehrte Auflage. Berlin, 1863. O. Janke. (1. Aufl. 1859.) 4 Thlr.

31. Karl Friedrich Christian Fasch. Von K. Fr. Zelter. Berlin, 1801. Unger. 1 Thlr.

32. Biographie von Hans Georg Nägeli. 26. Neujahrsstück der allgem. Musik-Gesellschaft in Zürich. 1838. Zürich, Orell, Füßli und Comp. (17 SS. in 4.) 6 Gr.

33. Joh. Fölsing, Züge aus dem Leben und Wirken des Dr. Christian Heinrich Rinck (ehem. Hoforganisten zu Darmstadt † 1846). Erfurt, 1848. Körner. 10 Sgr.

34. Allgemeine musikalische Zeitung. 50 Jahrgänge. Leipzig, 1798—1848. Breitkopf und Härtel. Anfänglich von Fr. Rochlitz, dann (1819) von G. W. Fink († 1846) redigiert.

35. Caecilia, eine Zeitschrift für die musikalische Welt. 27 Bde. 1824—1848. Mainz, bei Schott.

Anfänglich von Gfr. Weber († 1839), dann (seit 1842) von S. W. Dehn redigiert.

36. Joh. Gfr. Hientzsch, Eutonia, eine hauptsächlich pädagogische Musikzeitschrift für Alle, welche die Musik in Schulen zu lehren und in Kirchen zu leiten haben. 10 Bände. Breslau ꝛc. 1829—1837. Selbstverlag. à 1 Thlr.

37. E. Hentschel, Euterpe. Ein musikalisches Monatsblatt, (später: eine Musik-Zeitschrift) für Deutschlands Volksschullehrer. In Gemeinschaft mit L. Erk und F. A. L. Jakob herausgegeben. 29 Jahrgänge. 1841—1870.

Der Jahrg. 1856 fiel aus. — 1860 trat G. Flügel bei. — Die Jahrg. 30—33: 1871—1875, unter F. W. Sering's Redaktion. Von 1841—1849 in Erfurt bei Körner und von 1850—1875 in Leipzig bei Merseburger erschienen.

38. Dr. Oscar Paul, Handlexikon der Tonkunst. Zwei Bände. Leipzig, 1870. H. Weißbach. 3 Thlr.

39. Aug. Gathy, Musikalisches Conversations-Lexikon. Encyclopädie der gesammten Musikwissenschaft. Dritte Auflage, herausgegeben von Aug. Reißmann. Berlin, 1871. L. Simion. 2 Thlr.

40. Herm. Mendel, Musikalisches Conversations-Lexikon. Eine Encyklopädie der gesammten musikalischen Wissenschaften. Für Gebildete aller Stände..... Erster Band. Berlin, 1870. R. Oppenheim. (B. III. 1873).

E. Werke über deutsches Volkslied.

1. L. Uhland, Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder. Erster Band. In zwei Abth. Stuttgart u. Tübingen. 1844 u. 1845. Cotta. 3½ Thlr.

Vorzugsweise nur das ältere Volkslied aus dem 15., 16. u. 17. Jahrh. berücksichtigend, ohne Melodien. Treffliches Werk.

2. Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder, gesammelt von L. A. v. Arnim und Cl. Brentano. Neu bearbeitet von A. Birlinger u. W. Crecelius. Zwei Bände. Wiesbaden, 1874. H. Killinger. (Prachtausgabe mit Illustrationen.) (I. Bd. 3 Thlr. 24 Sgr.)

Von der 1. Ausg. in 3 Bänden (Heidelberg, 1806 u. 1808) unterscheidet sich die vorliegende (4.) wesentlich dadurch, daß sie die Texte nach ihren Original-Lesarten, insoweit sie noch zugänglich waren, wiedergibt. Aus diesem Grunde verdient sie auch den Vorzug vor der gleichzeitigen Berliner Ausgabe, die den alten Text von 1806 und 1808 mit Stumpf und Stiel bis auf das Fehlerhafte beibehalten. Der

neuen verbesserten Ausg. bleibt zu wünschen, was Göthe in seiner gehaltreichen Rec. des I. Bandes sagt: „Von Rechts wegen sollte dieses Büchlein in jedem Hause, wo frische Menschen wohnen, am Fenster, unterm Spiegel, oder wo sonst Gesang- und Kochbücher zu liegen pflegen, zu finden sein, um aufgeschlagen zu werden in jedem Augenblick der Stimmung oder Unstimmung, wo man denn immer etwas Gleichtönendes oder Anregendes fände, wenn man auch allenfalls das Blatt ein paarmal umschlagen müßte."

3. Hoffmann von Fallersleben u. E. Richter, Schlesische Volkslieder mit Melodien. Aus dem Munde des Volks gesammelt. Leipzig, 1842. Breitkopf u. Härtel. (Vgl. Euterpe 1844. S. 57.) 2 Thlr.

4. L. Erk und W. Irmer, die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen. B. I. In 6 Heften. Berlin, 1838—1841. Bote und Bock. à Heft 10 Sgr.

L. Erk, Neue Sammlung deutscher Volkslieder mit ihren eigenthümlichen Melodien. B. II. In 6 Heften. Berlin, 1841—44. Jetzt: Leipzig, Dörffling u. Franke. à Heft 10 Sgr.

L. Erk, Neue Sammlung &c. B. III. H. 1. Berlin, 1845. Jetzt Leipzig, Dörffling u. Franke. Mit diesem 13. Hefte schloß die Samml. ab. Es folgte der „Deutsche Liederhort". (Berlin, 1856.)

5. L. Erk, Deutscher Liederhort. Auswahl der vorzüglichern deutschen Volkslieder aus der Vorzeit und der Gegenwart mit ihren eigenthümlichen Melodien. Berlin, 1856. A. Enslin. $1^2/_3$ Thlr.

Ein 2. Theil, enthaltend die Volkslieder vom 13. bis Ausgangs des 17. Jahrh., wird bald nachfolgen.

6. Georg Scherer, Die schönsten deutschen Volkslieder mit ihren eigenthümlichen Singweisen. Vierstimmig bearbeitet für Sopran, Alt, Tenor und Baß von K. M. Kunz. Zweite, reichvermehrte Aufl. Leipzig, 1868. A. Dürr. 2 Thlr.

7. G. Scherer, Jungbrunnen. Die schönsten deutschen Volkslieder. Dritte Aufl. Berlin 1874. Herz. 1 Thlr. 10 Sgr.

Nur Texte, keine Melodien bringend. Werthvolles Werk.

8. Talvj (d. h. Therese A. L. Robinson, geb. v. Jacob), Versuch einer geschichtlichen Charakteristik der Volkslieder german. Nationen. Leipzig, 1840. Brockhaus. $3^1/_2$ Thlr.

Vgl. Euterpe 1841. S. 33, 56, 70.

9. Aug. Fr. Chr. Vilmar, Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes. Marburg, 1867. J. A. Koch. 1 Thlr.

Dieses inhaltreiche Büchlein verdient die weiteste Verbreitung.

10. Hoffmann von Fallersleben, Unsere volksthümlichen Lieder. Dritte Aufl. Mit Fortsetzung und Nachträgen. Leipzig, 1869. Engelmann. 1 Thlr. $7^1/_2$ Sgr.

Von 1142 Liedern sind darin die Dichter und Componisten wie auch die Quellen namhaft gemacht. Das werthvolle Buch sollte besonders von Herausgebern von Liederbüchern fleißig benutzt werden, damit allmählich die vielen falschen Angaben über die Verfasser und Quellen der Lieder möglichst beseitigt würden.

11. L. Erk, Germania. Deutsches Volksgesangbuch. Neue verbesserte u. mit Melodien versehene Ausgabe. Berlin, 1868. O. Janke. (373 Lieder.) 20 Sgr.

12. G. W. Fink, Musikalischer Hausschatz der Deutschen. Eine Sammlung von 1000 Liedern u. Gesängen mit Singweisen u. Klavierbegleitung. Leipzig, 1843. Mayer u. Wigand. — In neuen Aufl. vorhanden.

13. Liederschatz. Eine Auswahl der beliebtesten Volks-, Vaterlands-Lieder &c. für eine Singstimme mit Pianoforte-Begleitung. Zwei Bände. Leipzig. Edition Peters: Nr. 395. a. u. b. 400 Lieder. à 1 Thlr.

14. L. Erk und A. Jakob, Musikalischer Jugendfreund. Sammlung von Gesängen mit Clavierbegleitung für die deutsche Jugend aller Stände. Essen, 1848. Bädeker. (79 Nummern.) 16 Sgr.

15. L. Erk und A. Jakob, Jugend-Album. 112 Kinderlieder. Leipzig. Edition Peters: Nr. 983. 15 Ngr.

16. Alte u. neue Kinderlieder von Hoffmann von Fallersleben. Nach Original- u. Volks-Weisen mit Clavierbegleitung herausgegeben von L. Erk. 4 Hefte. Berlin, 1873. Lipperheide. (100 Lieder.)

F. Schriften über Kirchengesang, rhythmischen Choralgesang, über Liturgie, Hymnologie und Geschichte des Kirchenliedes.

1. Carl von Winterfeld, Der evangelische Kirchengesang und sein Verhältniß zur Kunst des Tonsatzes. Erster Theil: Der evang. Kirchengesang im 16. Jahrh. Leipzig, 1843. Breitkopf u. Härtel. (Alle 3 Theile: 46 Thlr.)

Zweiter Theil: Der evang. Kirchengesang im 17. Jahrh. 1845. Dritter Theil: Der evang. Kirchengesang im 18. Jahrh. 1847.

2. Hoffmann von Fallersleben, Geschichte des deutschen Kirchenliedes bis auf Luthers Zeit. Zweite Ausgabe. Hannover. 1854. Rümpler. (1. Ausg. Breslau, 1832.) $2^1/_2$ Thlr.

Ein Werk gründlichster Forschung, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte.

3. Philipp Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zu Anfang des XVII. Jahrhunderts .... Erster Band. Leipzig, 1864. Teubner. — II. Bd. 1867. — III. 1870. IV. 1874. V. 1875.

Ein hochwichtiges Werk für Sicherung und Feststellung der Texte nach ihren Originalen.

4. Eduard Emil Koch, Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs der christlichen, insbesondere der deutschen evang. Kirche. Sieben Bände. Dritte umgearbeitete, durchaus vermehrte Aufl. Stuttgart, 1866 bis 70. Chr. Belser. 7 Thlr. 15 Sgr.

1. Ausg. in 2 Bänden 1847. — Ein weitverbreitetes, werthvolles Werk.

5. G. von Tucher, Schatz des evangelischen Kirchengesangs im ersten Jahrhundert der Reformation. Zwei Theile. Leipzig, 1848. Breitkopf u. Härtel. $7^1/_2$ Thlr.

Der I. Theil bringt die Texte, der II. die Musik.

6. Karl Severin Meister, Das katholische deutsche Kirchenlied in seinen Singweisen von den frühesten Zeiten bis gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts. Erster Band. Freiburg im Breisgau. 1862. Herder. 3 Thlr. 10 Sgr.

Der II. B. noch rückständig. — Vgl. Euterpe 1862. S. 90.

7. Dr. L. Schöberlein u. Fr. Riegel, Schatz des liturgischen Chor- u. Gemeindegesangs nebst den Altarweisen in der deutschen evang. Kirche aus den Quellen vornehmlich des 16. u. 17. Jahrhunderts geschöpft mit den nöthigen geschichtlichen u. praktischen Erläuterungen versehen. Erster Theil. Die allgemeinen Gesangstücke. Göttingen, 1865. Vandenhoeck u. Ruprecht.

Zweiter Theil. Die besonderen Gesangstücke. In 3 Abtheilungen. 1. Abth. 1868. 2. u. 3. Abth. 1872. — Ein ausgezeichnetes, werthvolles Werk. — Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1865. S. 335. 413. 415.

8. C. von Winterfeld, Zur Geschichte heiliger Tonkunst. Zwei Theile. Leipzig, 1850 u. 52. Breitkopf u. Härtel. 8 Thlr. 15 Ngr.

9. C. von Winterfeld, Ueber Herstellung des Gemeine- u. Chorgesanges in der evang. Kirche. Geschichtliches u. Vorschläge. Leipzig, 1848. Breitkopf u. Härtel. 1 Thlr.

Vgl. Euterpe 1849. S. 26. 69. 161. Euterpe 1863. S. 1.

10. Stephan Lück, Theoretisch-praktische Anleitung zur Herstellung eines würdigen Kirchengesanges. Zweite Aufl. Trier, 1858. Braun. 10 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1859. S. 420. — Euterpe 1860. S. 28.

11. L. Kraußold, Vom alten protestantischen Choral, seinem rhythmischen Bau und seiner Wiederherstellung... Fürth, 1847. J L Schmid. 15 Sgr.

12. G. von Tucher, Ueber den Gemeindegesang der evangelischen Kirche... Leipzig, 1867. Breitkopf u. Härtel. 10 Sgr.

Vgl. Euterpe 1867. S. 72. Jakob's Anz. — Sehr beachtenswerthe Schrift.

13. Dr. G. A. Wiener, Ueber den rhythmischen Choralgesang... Nördlingen, 1847. Beck. 10 Sgr.

Vgl. Nacke, Päd. Jahresbericht. 1848. S. 264. Hentschels Rec.

14. Dr. K. Bähr, Der protestantische Gottesdienst vom Standpunkte der Gemeinde aus betrachtet. Heidelberg, 1850. Mohr. 10 Sgr.

Darin ein inhaltreicher Abschnitt über den Kirchengesang. Vgl. Euterpe 1851. S. 123.

15. Dr. Christian Palmer, Evangelische Hymnologie. Stuttgart, 1865. Steinkopf. 1 Thlr. 12 Sgr.

16. Fr. Adf. Strauß, Liturgische Andachten der Königl. Hof- u. Domkirche für die Feste des Kirchenjahres. Zweite, sehr vermehrte Aufl. Mit einer vollständigen Sammlung leicht auszuführender kirchlicher Chorgesänge. Berlin, 1853. W. Herz. 20 Sgr.

17. Aug. Jac. Rambach, Ueber Dr. Martin Luthers Verdienst um den Kirchengesang... Hamburg, 1813. Bohn. 12½ Sgr.

18. Peter Mortimer, Der Choralgesang zur Zeit der Reformation... Berlin, 1821. Reimer. 3 Thlr. 12 Sgr.

G. Vierstimmige Choralbücher für Orgel, Clavier, Harmonium und Gesang.

1. Alte u. neue Choral-Gesänge, 4stimmig ausgesetzt von Joh. Christoph Kühnau, ehem. Cantor u. Musikdirektor an der Dreifaltigkeits-Kirche in Berlin. Sechste verbesserte Aufl., herausgegeben von Joh. Fr. Wilh. Kühnau. Berlin (1849). C. Päz. 3 Thlr.

336 Choräle. Die späteren Ausg. weniger verbessert als verbösert. — Werthvoll ist auch noch die 2. Aufl. von 1817. Vgl. Leipz. musikal. Ztg. 1818. S. 219.

2. Karl Gottlieb Umbreit, Allgemeines (4stimmiges) Choralbuch für die protestantische Kirche. Herausgegeben von R. Z. Becker. Gotha, 1811. Becker. 3 Thlr.

Besonders wegen des guten 4stimm. Satzes zu empfehlen. — Vgl. Leipziger allgem. musikal. Ztg. 1811. S. 376.

3. Joh. Gfr. Schicht, Allgemeines Choralbuch für Kirchen, Schulen, Gesangvereine, Orgel- u. Pianoforte-Spieler, 4stimmig gesetzt. Leipzig (1819). Breitkopf u. Härtel. (Mit 1285 Chorälen.) 8 Thlr.

4. Natorp-Rinck'sches Choralbuch für evang. Kirchen. Dritte, verbesserte u. vermehrte Aufl. Die Choräle neu geordnet u. historisch bestimmt von G. B. Adelbert Natorp, revidirt, mit meist neuen Zwischenspielen u. mit Schlüssen versehen von W. Greef. Essen, 1870. Bädeker. (1. Aufl. 1829.) 3 Thlr. 22½ Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1871. S. 563. — Die histor. Notizen über die Melodien meist aus den L. Erk'schen 4stimm. Choralb. v. 1863 entnommen.

5. Fr. Schneider, Vierstimmiges Choralbuch. Halberstadt, 1829. Brüggemann. 2½ Thlr.

6. Aug. Wilh. Bach, Choralbuch für das „Gesangbuch zum gottesdienstlichen Gebrauch für evang. Gemeinden". Berlin, 1830. Trautwein. 2½ Thlr.

7. J. F. Schwenke, Choralbuch zum Hamburgischen Gesangbuche. Hamburg, 1832. Selbstverlag. 4 Thlr.

Vgl. Leipz. musikal. Ztg. 1833. S. 273. Die histor. Notizen von Dr. A. J. Rambach. In vielfacher Hinsicht zu empfehlen.

8. E. Hentschel, Evangelisches Choralbuch, eine Auswahl von 210 der gangbarsten Kirchenmelodien. Vierstimmig für Orgel oder Pianoforte gesetzt u. mit einfachen Zwischenspielen versehen. Sechste Aufl. Leipzig (1874). Merseburger. (1. Aufl. 1840.) 2 Thlr.

9. J. G. Töpfer, Allgemeines u. vollständiges Choralbuch, zunächst zu dem Dresdener, Weimarischen u. Erfurter Gesangbuche. Die Melodien nach J. A. Hiller, J. Ch. Rembt u. M. G. Fischer gesetzt u. mit 4stimmiger Harmonie nebst kurzen doppelten Zwischenspielen versehen. Erfurt 1843. Körner. 3½ Thlr.

Vgl. Euterpe 1843. S. 75. 158. — 1849. S. 116. Neuer Abdruck.

10. (K. H. Eickhoff,) Hauschoralbuch. Alte u. neue Choralgesänge mit 4stimmigen Harmonien u. Texten. 8. Aufl. Gütersloh (1874). Bertelsmann. 1 Thlr.

Mit 322 Chorälen, theils nach älterem, theils nach neuerem Tonsatz. — 1. Ausg. 1844.

11. Dr. Fr. Filitz, Vierstimmiges Choralbuch zum Kirchen- u. Hausgebrauch. Berlin, 1847. W. Besser. 1 Thlr. 10 Sgr.

Mit Anschluß an das „Allgemeine evang. Gesang- u. Gebetbuch (von Dr. K. von Bunsen). Hamburg. — 1846." 223 Choräle enthaltend. Vgl. Euterpe 1847. S. 54. — Das 38 S. lange „Vorwort" besonders beachtenswerth!

12. Karl Karow, 460 Choralmelodien, vierstimmig für die Orgel u. für den Gebrauch beim Gottesdienste bearbeitet. Dorpat, 1848. E. J. Karow. 3 Thlr.

13. Carl Heinr. Sämann, Choralbuch für die evang. Kirchen Preußens, vierstimmig ausgearbeitet ꝛc. Leipzig, 1858. Breitkopf u. Härtel.

234 Choräle nebst Anhang von liturg. Gesängen. — Vgl. Euterpe 1860. S. 179. Rec. von Jakob. — Der Verf. gehört zu den entschiedenen Gegnern der Zwischenspiele.

14. L. Erk, E. Ebeling u. Frz. Petreins, Vierstimmiges Choralbuch für evangelische Kirchen. Mit besonderer Rücksicht auf die in der Prov. Brandenburg gangbaren Gesangbücher bearbeitet, nebst einem Anhange historischer Notizen. Berlin, 1863. A. Enslin. 1 Thlr. 20 Sgr.

Vgl. Euterpe 1863. S. 49. Rec. v. Hentschel.

15. Karl Wilh. Steinhausen, Choralbuch für Orgel, Physharmonika oder Klavier u. für gemischten Chor, besonders zum rhein. Provinzial-Gesangbuche ... Neuwied, 1864. Heuser. 25 Sgr.

16. J. G. Schubert, Vierstimmiges Choralbuch zu der neuen Ausgabe des Vollhagen'schen Gesangbuches. Cöslin, 1866. Hendeß. 2 Thlr. 15 Sgr.

Vgl. Euterpe 1867. S. 90. — Das Choralbuch nimmt eine ehrenvolle Stelle unter den vorhandenen Werken dieser Gattung ein.

17. J. M. Anding, Vierstimmiges Choralbuch nach den ältesten und neuesten Quellen für Orgel, Harmonium, Klavier und Sängerchöre bearbeitet. Op. 15. Hildburghausen (1867 u. 68). Gadow u. Sohn. 4 Thlr. 10 Sgr.

Vgl. Euterpe 1867. S. 48. — 1868. S. 88. „Treffliches Werk" für Thüringen.

18. Otto Kade, Vierstimmiges Choralbuch für Kirche, Schule u. Haus ... Schwerin, 1868. Sandmeyer.

194 Choräle. Dem Mecklenburgischen Kirchengesangbuche angepaßt. Der vierstimmige Tonsatz von echt künstlerischer Art.

19. F. A. L. Jakob u. E. Richter, Allgemeines 4stimmiges Kirchen- und Haus-Choralbuch für die Königl. Preuß. Schlesischen Lande. Ein Beitrag zur Regeneration des evang. Kirchengesanges. Auf Quellenforschung gestützt rc. Zwei Theile. Berlin, 1872 u. 73. Stubenrauch. 7 Thlr.

Vgl. Euterpe 1874. S. 98. 120.

20. Dr. J. G. Herzog, Die gebräuchlichsten Choräle der evang. Kirche mit mehrfachen Vor- u. Zwischenspielen für die Orgel. Op. 42. Erlangen, 1869. A. Deichert. 20 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1871. S. 563. — 1873. S. 500. Werthvolles Werk.

21. Aug. Haupt, Choralbuch zum häuslichen Gebrauch. Enthaltend 109 der schönsten Choral-Melodien mit beigefügtem Text, einfach 4stimmig und leicht ausführbar für Clavier, Orgel, Harmonium und Gesang bearbeitet. Berlin. Schlesinger. 1⅓ Thlr.

22. Joh. Seb. Bach's mehrstimmige Choralgesänge. Schon vorher S. 512 angeführt.

H. Theoretische und praktische Werke über Violinspiel.

1. Rode, Kreutzer und Baillot, Violinschule (Méthode de Violon) des Conservatoriums in Paris. Neue vermehrte Ausgabe. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. 2 Thlr.

Auch bei Peters in Leipzig, bei André in Offenbach in guten Ausgaben erschienen.

2. Louis Spohr, Violinschule. Wien (1833.) Haslinger. 10 Thlr.

Weniger für den Selbstunterricht, als zu einem Leitfaden für Lehrer bestimmt. Sie beginnt mit den ersten Anfangsgründen in der Musik und führt bis zur letzten Ausbildung des Geigers, so weit diese in einem Buche gelehrt werden kann. — Vgl. Leipz. musikal. Ztg. 1833 u. Caecilia 1833. B. 15, S. 648.

3. Karl Courvoisier, die Grundlage der Violin-Technik. Berlin, 1873. Bahn. 18 Sgr.

Nur für den Gebrauch des Lehrers, nicht des Schülers geeignet. Von Jos. Joachim bevorwortet und empfohlen.

4. F. L. Schubert, Die Violine. Ihr Wesen, ihre Bedeutung und Behandlung als Solo- und Orchester-Instrument. 2. Aufl. Leipzig, 1874. Merseburger. 9 Sgr.

Das nur zum Nachlesen, nicht zum Unterricht passende Werk gibt schätzbare Belehrungen in anziehender Form. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1865. S. 447.

5. Hubert Ries, Violinschule für den ersten Unterricht. Nebst 100 kleinen Duetten und zweckmäßigen Uebungsstücken. Leipzig, 1840. Hofmeister. 3 Thlr.

Nur für die 1. Lage bestimmt und in die Spohr'sche Schule einführend.

6. Anton André, Violinschule mit stufenweisen Uebungsstücken. Zwei Theile. 3. Aufl. Op. 30. Offenbach (1873). André. (1. Aufl. 1807.) à 1 Thlr. 12½ Sgr.

12 Duetten daraus. In 2 Heften. Op. 30. (1809.) Ebendas. à 20 Sgr.

7. Moritz Schön, Praktischer Lehrgang für den Violinunterricht. Neue Ausgabe. Breslau und Leipzig, Leuckart. (C. Sander.) Von 25 Lieferungen à 12 Ngr. Besonders: Lief. 1—9.

Lief. 2, 3 u. 4 als op. 22 u. 27 unter dem Titel: „Erster Lehrmeister für den praktischen Violin-Unterricht." In 1. Lage. Lief. 8 (op. 19) und Lief. 9 — bringen Stücke in 3. und 2. Lage. — Lief. 1: „ABC des Violinspiels. Vorschule zur gründlichen Erlernung des Violinspiels" mit 32 Uebungsstücken rc. Op. 32.

8. F. A. Michaelis, Praktische Violinschule. Sechste Auflage, gänzlich umgearbeitet und herausgegeben von Georg Wichtl. Breslau, Leuckart. (C. Sander.) 1 Thlr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1862. S. 645. „Eine gute Anleitung zum Elementarunterricht".

9. Chr. H. Hohmann, Praktische Violinschule. Ein methodisch geordneter, mit Bezeichnung des Fingersatzes versehener Uebungsstoff zur gründlichen Erlernung des Violinspiels. Siebente Aufl. Zwei Theile. Nördlingen, 1874. Beck. 2 Thlr. 27½ Sgr.

Vgl. Euterpe 1851. S. 15. (3. Ausg.) 1855. S. 56. Theil I aus 3 Cursen, Th. II aus 2 Cursen bestehend. à 18½ Ngr.

10. Fr. Wilh. Sering, Violinschule, besonders für Seminaristen u. Präparanden. Op. 31. Sechste, vermehrte u. verbesserte Aufl. in 2 Theilen. Magdeburg, 1874. Heinrichshofen. Th. I.: 1 Thlr. II.: 15 Sgr.

1. Aufl. 1857. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1858. S. 496. — 1864. S. 437.

11. W. Volckmar, Violinschule zum Gebrauch in Schullehrer-Seminarien u. Präparandenschulen. Op. 2. Zweite, durchaus umgearbeitete Aufl. Wolfenbüttel, 1858. Holle. 22½ Sgr.

12. Carl Mettner, Praktische Violinschule. Methodisch geordneter Uebungsstoff für den Unterricht im Violinspiel, besonders für Präparanden u. Seminaristen (im Auszuge aus dessen größerem Werke bearbeitet). Op. 9. 12. Aufl. Erfurt. Körner. 1 Thlr.

Die eingestreuten 1- u. 2stimm. Choräle u. Volkslieder würden besser im Singeheft, als hier stehen. Auch sind derartige Stücke nicht das geeignete Material für den ersten Violinunterricht, ebenso wie es unbeholfen klingt, Stücke für Flöte auf der Geige vorzutragen. Der zu häufige Gebrauch der leeren Saiten, statt des 4. Fingers, schädigt das Ohr in sehr bedenklicher Weise. An demselben Fehler leiden viele neueren, namentlich Berliner Ausgaben Pleyel'scher Duetten, die man deshalb nicht gern empfehlen mag.

13. H. M. Schletterer, Erster Unterricht im Violinspielen in 50 leichten methodisch fortschreitenden Uebungsstücken. Zweibrücken, Herbart. (Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1857. S. 623.) 1 Thlr.

14. **Ignace Pleyel**, Six Duos (gradués) pour deux Violons — Op. 8 — revus et doigtés par Ferd. David. Leipzig. Edition Peters. Nr. 1085a. 10 Ngr.

Für die 1. Lage.

15. **I. Pleyel**, Six petits Duos pour deux Violons — Op. 48 — revus et doigtés par Ferd. David. Leipzig. Ed. Peters. Nr. 1085b. 10 Ngr.

Für die 1. u. 3. Lage.

16. **I. Pleyel**, Six petits Duos pour deux Violons — Op. 59 — revus et doigtés par Ferd. David. Leipzig. Ed. Peters. Nr. 1085c. 10 Ngr.

Für die 1. u. 3. Lage.

17. **I. Pleyel**, Six Duos concertants pour deux Violons. Op. 24. Offenbach, André. 1 Thlr. 12½ Sgr.

Für 1., 2., 3. u. 4. Lage.

18. **A. B. Bruni**, Six Duos pour les Commençans. Op. 6. Offenbach, André. 20 Sgr.

19. **Bruni**, Six Duos pour 2 Violons. Op. 34. Ebendas. 25 Sgr.

20. **Bruni**, Six Duos faciles et progress. pour 2 Violons. Op. 35. Ebendas. 1 Thlr. 6 Sgr.

21. **Bruni**, Six Duos pour 2 Violons. Op. 31 Ebendas. (Sehr leicht und gefällig.) Ebendas. 1 Thlr. 25 Sgr.

22. Wilh. Niederhof, 18 kleine fortschreitende Stücke (Duetten) für zwei Violinen in den zehn ersten Dur- und Molltonarten (sämmtlich für die 1. Lage) mit genau bezeichneten Bogenstrichen. Op. 7. Offenbach, 1873. André. 1 Thlr. 4 Sgr.

Ein sehr brauchbares Werk für die Unterstufe.

23. Dr. Wilh. Volckmar, Leichte und instruktive Violinstücke. 2 Hefte. Leipzig. Merseburger. (Vgl. Euterpe 1873. S. 65.) 1 Thlr. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

24. Jos. Haydn, Trois Duos faciles et progessifs pour 2 Violons. Op. 99. Offenbach, André. 25 Sgr.

25. Jos. Haydn, Six Duos pour 2 Violons. Op. 58. Offenbach, André. 1 Thlr. $12\frac{1}{2}$ Sgr.

In 2. Ausgabe. Etwas schwer.

26. Joh. Bapt. Viotti. Sämmtliche Duos für 2 Violinen. 13 Hefte. Edition Peters. Nr. 1087. à 10 Ngr.

Daraus besonders op. 29 u. 30. (Trois Duos pour 2 Violons.) Sodann: op. 19 u. 20. (Six Duos concertants pour 2 Violons.) Die letzteren schon ziemlich schwer.

27. P. Rode, Trois Duos pour 2 Violons. Leipzig, Breitkopf. I. Lief. 1 Thlr., II. Lief. 1 Thlr. 8 Gr.

Als Schluß:

28. Im Verzeichnis der Werke über Clavierspiel die Sonaten für Clavier und Violine.

J. Werke über Clavierspiel.

1. Instructive Schriften und Quellenverzeichnisse.

1. Muzio Clementi, Methode pour le Pianoforte — Einleitung in die Kunst das Pianoforte zu spielen, enthaltend die Anfangsgründe der Musik, die nöthigen Begriffe zur Fingersetzung mit Beispielen erläutert u. 50 Lectionen zur Uebung, nach den Mustern der vorzüglichsten ältern u. neuern Componisten. Nebst kurzen Präludien vom Verf. Leipzig, (1801). Peters. 2 Thlr. 16 Gr.

2. Joh. Baptist Cramer, Praktische Pianoforte-Schule. Leipzig, Peters. Nr. 185. 1 Thlr. In der Edition Peters. Nr. 185. 10 Ngr.

Andere werthvolle Ausgaben: Leipz., Breitkopf u. Härtel. 1 Thlr. 8 Gr. — Offenbach, André. 5 fl.

3. Joh. Nep. Hummel, Ausführliche theoretisch-praktische Anweisung zum Pianoforte-Spiel. Wien, 1828. Haslinger. 16 Thlr.

4. L. Köhler, Systematische Lehrmethode für Clavierspiel u. Musik. Theoretisch u. praktisch dargelegt. 2 Bde. Leipzig, 1857 u. 58. 5 Thlr. 15 Sgr.

B. I in 2. durchgearbeiteter Aufl. 1872. 2 Thlr. — B. II. 1858. $3\frac{1}{2}$ Thlr. Vgl. Euterpe 1857. S. 103. — 1873. S. 86. — Höchst gründliche u. ausführliche Schrift.

5. L. Köhler, Der Klavierfingersatz in einer Anleitung zum Selbstfinden systematisch dargelegt. Supplement zu jeder Clavierschule. Leipzig, 1862. Breitkopf u. Härtel. 1 Thlr. 6 Ngr.

6. L. Köhler, Der Clavierunterricht. Studien, Erfahrungen u. Rathschläge. Dritte, verbesserte u. vermehrte Aufl. 1868. 1 Thlr. 10 Ngr. 1. Aufl. 1860. Vgl. Euterpe 1860. S. 183. Ausführl. Rec.

7. L. Köhler, Führer durch den Clavier-Unterricht. Ein Repertorium der Clavier-Literatur rc. als Wegweiser für Lehrer u. Schüler. Vierte, verbesserte u. neu bereicherte Aufl. Leipzig, 1870. J. Schuberth u. Co. 10 Ngr.

8. Jul. Knorr, Ausführliche Claviermethode. Zwei Theile. Leipzig, 1859. Kahnt. 3 Thlr.

Vgl. Euterpe 1861. S. 100. „Die vorzüglichste aller seiner Arbeiten".

9. Jul. Knorr, Pianoforte-Schule. 6. Aufl. Leipzig. R. Friese. 1 Thlr. 15 Ngr.

Vgl. Euterpe 1851. S. 88.

10. Jul. Knorr, Methodischer Leitfaden für Clavierlehrer. 6. verbesserte Aufl. Leipzig, 1869. Breitkopf u. Härtel. 10 Ngr.

1. Aufl. 1849. Vgl. Euterpe 1849. S. 105. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1871. S. 568.

11. Jul. Knorr, Führer auf dem Felde der Clavierunterrichts-Literatur mit allgemeinen u. besonderen Bemerkungen. Zweite, vielfach veränderte u. bedeutend vermehrte Aufl. Leipzig, Kahnt. 10 Sgr.

Vgl. Euterpe 1861. S. 101. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1870. S. 385. „Ein im hohen Grade nützliches Buch."

12. Conrad Berg, Ideen zu einer rationellen Lehrmethode für Musiklehrer überhaupt, mit besonderer Anwendung auf das Clavierspiel. Mit einem Vorworte von Gfr. Weber. Mainz, 1826. Schott.

Im Anhang: Ueber die sicherste und leichteste Art, das Instrument rein zu stimmen.

13. Ernst H. Wolfram, Materialien für den Clavier-Unterricht. Zunächst für die Lehrer-Seminarien und deren Vorschulen. Sammlung von Fingerübungen und Etüden unter Benutzung der bezüglichen Werke von klassischen Meistern. Methodisch geordnet rc. Leipzig, 1872. Breitkopf und Härtel.

In drei Cursen. I. Cursus für schwächere Schüler. II. Cursus für fähigere, III. Cursus für vorgeschrittene Schüler. à 20 Ngr.
Damit in Verbindung stehend: Ueber Zweck, Stoff und Methode des Clavierunterrichts im Seminare. Ergänzung zu des Verf. „Materialien" rc. Ebend. 1872. Ein recht brauchbares, werthvolles Werk.

14. Rud. Lange, Der Elementarunterricht auf dem Pianoforte. Ein methodischer Beitrag für Lehrer und Lernende. Berlin, 1859. Springer. 16 Sgr.

In 2. verm. Aufl. erschienen. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht, 1861. S. 566. Von Hentschel empfohlen.

15. a) Sonates pour Piano (10 Celèbres Sonates) par **Jos. Haydn**, revues et doigtées par Louis Köhler. Leipzig. Edition Peters. Nr. 713a. 15 Ngr.
   b) Sonates pour Piano (10 Sonates faciles) par Jos. Haydn. (Köhler.) Ed. Peters. Nr. 713b. 15 Ngr.
   c) Sonates pour Piano et Violon par Jos. Haydn, revues par Ferd. David. Ed. Peters. Nr. 190. 25 Ngr.

16. a) Sonates pour Piano par **W. A. Mozart,** revues et doigtées par Louis Köhler. Leipzig. Ed. Peters. Nr. 486. 1 Thlr.
   b) Pièces (Stücke) pour Piano par Mozart. (Köhler.) Ed. Peters. Nr. 6. 10 Ngr.
   c) Variations pour Piano par Mozart. (Köhler.) Ed. Peters. Nr. 273. 20 Ngr.
   d) Sonates pour Piano et Violon par Mozart. Ed. Peters. Nr. 14. 1 Thlr. 15 Ngr.
   e) Compositions originales pour Piano à quatre mains par Mozart. Ed. Peters. Nr. 12. 18 Ngr.
   f) Variations pour Piano par Mozart. (Köhler). Ed. Peters. Nr. 273. 20 Ngr.

17. a. Sonates pour Piano par **L. van Beethoven**, revues et doigtées par L. Köhler. Leipzig. Edition Peters. Nr. 296. 2 Bde. à 1 Thlr.
   b) Beethoven, Sämmtliche Stücke (Rondos rc.) (Köhler). Ed. Peters. Nr. 297. 15 Ngr.
   c) Beethoven, Sämmtliche Variationen. (Köhler.) Ed. Peters. Nr. 298.
   d) Beethoven, Leichteste Compositionen. (Köhler.) Ed. Peters. Nr. 758.

2. Clavierwerke für die Unterstufe.

18. Louis Köhler, Kinder-Clavierschule, in faßlicher u. fördernder theoretisch-praktischer Anleitung. Op. 80. Leipzig, C. F. W. Siegel. 1 Thlr.

Vgl. Euterpe 1860. S. 26. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1861. S. 567. „Verdienstvolle Arbeit".

19. L. Köhler, Die ersten Studen für jeden Clavierspieler als technische Grundlage der Virtuosität. Op. 50. Leipzig. B. Senff. 25 Ngr.

In der Fünftöne-Tonleiter. Nicht zu schwer. Wohl zu brauchen.

20. L. Köhler. Op. 218. Kinder-Uebung. Nr. 1040. Leipzig, Ed. Peters. 10 Ngr.

Derselbe. Op. 141. Hundert melodische Uebungsstücke vom ersten Anfang in stufenweiser Folge. Wien, Dunkl. H. 1—13.

21. Jacob Schmitt, Schule des Pianoforte-Spiels. Op. 304. Zehnte verbesserte Aufl. Leipzig, J. Schuberth u. Co. —

I. Abtheilung: „Erster Lehrmeister." In 3 Cursen. à $1^1/_2$ u. 1 Thlr.

II. Abtheilung: „Zweiter Lehrmeister für geübte Pianisten." In 2 Cursen. à $1^1/_2$ Thlr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859. S. 459.

22. J. Schmitt, Praktische Pianoforte-Schule für Lehrer u. Lernende mit vielen Notenbeispielen. Auszug aus dessen großen Pianoforte-Schule. Hamburg, G. W. Niemeyer. 1 Thlr.

Nahe an 300 Uebungssätzchen. Vgl. Euterpe 1851. S. 112.

23. Julius Knorr, Wegweiser für den Clavierschüler im ersten Stadium. Eine Sammlung gewählter Clavierstücke in möglichst rechter Progression, nebst mechanischen Uebungen. Leipzig (1854). Breitkopf u. Härtel. 1 Thlr. 15 Ngr.

24. J. Knorr, Anfangsstudien. Leipzig, Kahnt. Heft I.

25. J. Knorr, Materialien für das mechanische Clavierspiel in einer vollständigen u. geordneten Sammlung. Leipzig. $2^1/_2$ Thlr.

26. Heinrich Wohlfahrt, Kinder-Clavierschule oder musikalisches A-B-C- und Lesebuch. 2 Theile. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. $1^1/_2$ Thlr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1862. S. 640.

27. C. T. Brunner, Clavierschule für Kinder. 13. Aufl. Leipzig, E. Stoll. 1 Thlr.

28. C. T. Brunner, Kleine Etüden für das Pianoforte. Für Kinder geschrieben, die noch keine Octave greifen können, um den Händen eine gute Haltung zu geben u. den Fingern Fertigkeit u. Unabhängigkeit zu verschaffen. 2 Hefte. Leipzig, C. A. Klemm. (Vgl. Euterpe 1841. S 165.) à 10 Sgr.

29. Anton Diabelli, Vierhändige melodische Uebungsstücke auf 5 Noten. Op. 149. H. 1—3. Wien, Haslinger.

Ders., Vierhändige Sonatinen auf 5 Noten. Op. 163.

Ders., Sechs sehr leichte u. gefällige Sonatinen. Op. 50. (1820.) Wien.

Ders., Vierhändige Sonatinen, Op. 24. 32. 37. (1822.)

Ders., Sonatinen. Op. 53. 55. 58. 59. 60. (2- u. 4händig.) Wien, 1833. à 45 kr.

30. Carl Ed. Pax, Systematisch instructive Uebungsstücke beim ersten Elementar-Unterricht des Pianoforte. Op. 21. Neue, umgearbeitete Aufl. Zwei Hefte. Berlin, 1867. Paez. à 10 Sgr.

31. Eduard Rohde, Kinder-Clavierschule. Op. 100. Breslau (1873). Hientzsch. 1 Thlr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1874. S. 314. Werthvolles Werk.

32. Heinr. Henkel, Der erste Clavierunterricht in einer nach praktischem Bedürfniß stufenweise geordneten Folge von kleinen Tonstücken, nebst hierzu gehörigen mechanischen Uebungen. Frankfurt a. M. M. Diesterweg. 15 Sgr.

Vgl. Euterpe 1863. S. 83. Rec. von Widmann.

33. W. Hoppe, Der erste Unterricht im Clavierspiel. Eine Elementar-Pianoforteschule, zunächst für Präparanden-Anstalten und Seminarien. Leipzig, Merseburger. 18 Sgr.

Vgl. Euterpe 1861. S. 183. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1862. S. 639. Hauptsächlich der Elementarstufe zugethan. Methodisch gut.

34. E. H. Ebeling, Die erste Schule des Pianisten, insbesondere für Seminar-Präparanden bearbeitet. Zweite, ganz umgearbeitete Aufl. Berlin. Trautwein. $22^1/_2$ Sgr.

Vgl. Euterpe 1863. S. 102. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1864. S. 431.

35. Chr. Heinr. Hohmann, Praktische Clavierschule. Ein methodisch geordneter, mit Bezeichnung des Fingersatzes versehener Uebungsstoff zur leichten u. gründlichen Erlernung des Clavierspiels. Für angehende Clavierspieler bearbeitet. In drei Cursen. Siebente, verbesserte Aufl. Nördlingen, 1874. Beck. (Vgl. Euterpe 1857. S. 89) à 20 Sgr.

36. Carl Czerny, Hundert Uebungsstücke für das Pianoforte, zur Erleichterung des Unterrichts für die Jugend geschrieben. Op. 139. Zweite, umgearbeitete Orig.-Ausgabe in 4 Lief. (1. Ausg. 1827.) Wien, Haslinger. à 16 Gr. — In der Ausg. Wolfenbüttel, bei Holle. à $7^1/_2$ Sgr.

37. H. Bertini jeune, 12 petits morceaux. Wolfenbüttel, bei Holle. 6 Sgr.

Vgl. Caecilia. Mainz, 1831. B. 13. S. 360.

38. Anton André, Var. (God save the King.) Nr. 1. Offenbach, André. 36 kr.

Ders., Var. (Ah vous dirai-je, Maman.) Nr. 2. Ebendas. 36 kr.

Ders., Instructive Var. Op. 31. Ebendas. 1 fl. 20 kr.

Ders., Six Pièces progressives pour Pianoforte. Op. 35. Ebendas.

39. M. Clementi, 6 Sonatinen. Op. 36. Mit Fingersatz von L. Köhler. Ed. Peters. Mit Op. 37 und 38 zusammen: 12 Ngr.

Hierzu bestens zu empfehlen: W. Hartkäs, Violinbegleitung zu Clementi's 6 Sonatinen. Op. 36. Berlin, 1850. Challier.

40. Sonatines par M. Clementi Op. 36. 37. 38, revues et doigtées par L. Köhler. Leipzig, Peters. Ed. Peters. Nr. 145. 12 Ngr.

41. Fr. Kuhlau. Sonatinen. Mit Fingersatz von L. Köhler. Ed. Peters. Nr. 715. 10 Ngr.

Auch in der Collection Litolff. Nr. 243. (Op. 20. 55. 59.) Mit Fingersatz von L. Winkler. 10 Sgr.

42. Fr. Kuhlau, Vierhändige Sonatinen. Op. 44. (Nr. 1 in G, 2 in C, 3 in F.) Ed. Peters: Kuhlau, Sonatinen. Nr. 728. 10 Ngr.

43. L. Erk u. C. E. Pax, Auswahl kleiner, leichter Uebungsstücke (von verschiedenen Componisten) für den ersten Unterricht im Pianoforte-Spiel. Mit beigefügtem Fingersatz. In vier Heften. Leipzig (1852—54). Peters.

Neue, wohlfeile Ausg. 1874. Edition Peters. Nr. 1316. a. b. à 10 Ngr.

44. A. André, 12 leichte Stücke in fortschreitender Schwierigkeit für Pianoforte zu 4 Händen. Op. 44. Neue Ausg. Offenbach, André. 1 fl. 12 kr.

Unter A. Diabelli's Namen in Hamburg nachgedruckt.

45. A. André, Sechs Divertissements für Pianoforte zu 4 Händen. Op. 18. (1803.) Neue Ausg. Offenbach, André. 25 Sgr.

Derselbe, 6 dergl. Op. 19 u. 20. Neue billige Ausg. Ebendas.

46. Ch. H. Rinck, Leichte Uebungsstücke zu 4 Händen, für die ersten Anfänger. Op. 60. 2 Hefte. Bonn, 1820 u. 21. Simrock. à 3 Frs.

47. Ch. H. Rinck, 3 Divertissements zu 4 Händen. Op. 35. (1813.) Offenbach, André. 1 fl. 20 kr.

3 dergl. Op. 36. (1814.) Ebend.

48. Jos. Haydn, Il Maestro e Scolare (Lehrer u. Schüler), Thema con Variazioni. Wien, Cappi. 1 fl. Auch Hamburg, Böhme.

49. Mozart, Sonate für Clavier zu 4 Händen. (1781.) D-dur. Ed. Peters. Nr. 1, S. 3.

50. Beethoven, Zwei leichte Sonatinen. (Ohne Opus-Zahl.) C-dur, F-dur.

51. Beethoven, 9 Variationen über das Thema: Quant è più bello. Nr. 2. A-dur.

3. Clavierwerke für die Mittelstufe.

52. St. Heller, 25 leichte melodische Uebungsstücke in fortschreitender Folge mit Fingersatz. Op. 45. H. 1—3. Berlin, Schlesinger. à 22$^1/_2$ Sgr.

53. Aloys Schmitt, Neue Studien für das Pianoforte. Op. 67. Drei Hefte. Halberstadt, 1830. Brüggemann. 2 Thlr.

Sind leichter als die älteren Studien von Op. 16. — Vgl. Cäcilia 1833. B. 15. S. 272. Rec. von G. W. Fink.

54. H. Bertini jeune, 25 Etudes faciles et progressives. Op. 100. Wolfenbüttel, bei Holle. 8 Sgr.

Op. 100 auch in der Collection Litolff. 8 Sgr. — Ed. Peters. Nr. 181. b. Kleine Stücke u. Etuden. Op. 100. 8 Ngr.

55. M. Clementi, 3 Sonatinen. Op. 37. Es-, D- u. C-dur. Mit Fingersatz von L. Köhler. Ed. Peters. (Mit Op. 36 u. 38.) 12 Ngr.

56. M. Clementi, 3 Sonatinen. Op. 38. G- B- F-dur. Mit Fingersatz von L. Köhler. Ed. Peters. (Mit Op. 36 u. 37.) 12 Ngr.

57. Mozart, Leichte Sonate für Clavier. (1788.) C-dur. Köhler. Nr. 15. S. 146.

58. Mozart, Sonate für Clavier. (1779.) C-dur. Köhler. Nr. 2. S. 16.

59. Mozart, Sonate für Clavier. (1777.) G-dur. Köhler. Nr. 14. S. 137.

60. Mozart, Sonate für Clavier. (1779.) A-dur. Mit den beliebten A-dur-Variationen. Köhler. Nr. 12, S. 116.

61. Mozart, 12 Variationen für Clavier über: Ah, vous dirai-je, Maman. (1776.) C-dur. Ed. Peters. Nr. 5, S. 30.

62. Mozart, Sonate für Clavier zu 4 Händen. (1780.) B-dur. Ed. Peters. Nr. 2, S. 13.

63. Mozart, Sonate für Clavier und Violine. (1778.) C-dur. Ed. Peters. Nr. 8, S. 75.

64. Mozart, Sonate für Clavier und Violine. (1778.) G dur. Ed. Peters. Nr. 6, S. 51.

65. Mozart, Sonate für Clavier. (Satz I. übertragen aus einer Sonate für Clav. u. Violine. Vgl. auch Köhler, S. 52 u. S. 150.) F-dur. Köhler. Nr. 5, S. 48.

66. Mozart, Sonate für Clavier und Violine. (1781.) F-dur. Ed. Peters. Nr. 9, S. 86.

67. Mozart, Sonate für Clavier und Violine. (1789.) B-dur. Ed. Peters. Nr. 14, S. 146.

68. Mozart, Sonate für Clavier u. Violine. (1781.) B-dur. Ed. Peters. Nr. 10. S. 99.

69. Mozart, Sonate für Clavier u. Violine. (1785.) Es-dur. Ed. Peters. Nr. 16. S. 176.

70. Haydn, Sonate für Clavier u. Violine. G-dur. (David.) Ed. Peters. Nr. 1. S. 3.

71. Haydn, Sonate für Clavier. G-dur. Köhler, 10 leichte Son. Nr. 16, S. 43.

72. Haydn, Sonate für Clavier. E-moll. Köhler. Nr. 2, S. 15.

73. Haydn, Sonate für Clavier. C-dur. Köhler. Nr. 5, S. 40.

74. Haydn, Menuetto con Var. Es-dur.

75. Haydn, Sonate für Clavier und Violine. G-dur. (David.) Ed. Peters. Nr. 5. S. 36.

76. Beethoven, Zwei leichte Sonaten für das Pianoforte. Op. 49. G-moll und G-dur. Köhler. Nr. 19 und 20. S. 231.

77. Beethoven, 6 Variationen über das Thema: „Nel cor più non mi sento.“ (Mich fliehen alle Freuden.) G-dur. Bonn, Simrock.

78. Beethoven, 12 Variationen über den Menuet à la Vigano, aus dem Ballet: Le nozze disturbate von Haibl. Nr. 3b. — C-dur. Leipzig. Peters.

79. Beethoven, Zwei Sonaten für das Pianoforte. Op. 14. E-dur u. G-dur. Köhler. Nr. 9 u. 10. S. 104.

80. Beethoven, Sonatine für das Pianoforte. Op. 79. G-dur. Köhler. Nr. 25. S. 295.

81. Beethoven, Leichte Sonate für das Pianoforte zu 4 Händen. Op. 6. D-dur. Offenb. André. 48 kr.

82. Beethoven, Polonaise favorite. 4händig, aus Op. 42. F-dur. Leipzig, Peters. Offenbach, André. 8 Gr.

83. Beethoven, 12 Variationen zu 4 Händen für das Pianoforte. Ohne Opus-Zahl. C-dur. Offenbach, André. 1 fl. 12 kr.

84. Beethoven, Sechs Variationen für das Pianoforte zu 4 Händen. (Lied mit Veränderungen: Ich denke dein. 1800.) Ohne Opus-Zahl. D-dur. Offenbach, André. 45 kr.

85. Beethoven, 3 große Märsche für das Pianoforte. Vierhändig. Op. 45. In C-, Es- u. D-dur. Leipzig. Peters. Offenbach. André. 1 fl.

86. **Aloys Schmitt**, Scherzo pour le Pf. à 4 mains. Op. 42. Offenbach (1822.) André. 10 Sgr.

4. Clavierwerke für die Oberstufe.

87. Joh. Seb. Bach's Wohltemperirtes Clavier. Neue Ausg. von Frz. Kroll. Leipzig, Peters. (Vgl. Euterpe 1867. S. 49. O. Lindner's Rec.) 20 Ngr.

88. **Muzio Clementi**, Gradus ad Parnassum: ou l'art de jouer le Pianoforté, demontré par une serie d'Exercices dans le style sévère et libre. Vol. I—III. Leipzig (1815 etc.) Breitkopf et Härtel.

50 Etudes Clementi: Gradus ad Parnassum. Ed. revue par L. Köhler. Leipzig (1871.) Breitkopf u. Härtel. 2 Thlr.

Clementi, Gradus ad Parnassum. Ed. Peters Nr. 147. a u. b. — B. I u. II. 15 Ngr. III. 20 Ngr.

Clementi, Gradus ad Parnassum. Collection Litolff. I u. II. à 15 Sgr. III. 20 Sgr.

89. **M. Clementi**, Préludes et Exercices. Ed. Peters. Nr. 1101. 10 Ngr. In der Collection Litolff 10 Sgr.

„Das trefflichste Werk, welches für Uebung der Tonleitern geschrieben ist.“ J. Knorr.

90. J. B. Cramer, Große praktische Clavierschule in 5 Abtheilungen. Leipzig. Schuberth u. Co.

91. **J. B. Cramer**, Etude pour le Pianoforte ou 42 Exercices dans les différents tons, calculés pour faciliter les progrès de ceux, qui se proposent d'étudier cet instrument à fond. — Von Jul. Knorr besorgt. Wolfenbüttel, 1856. Holle. In 2 Heften. 10 u. 12 Sgr.

92. **J. B. Cramer**, Etudes. In 4 Heften. Ed. Peters. Nr. 184. a—d. à 8 Ngr. Auch in der Collection Litolff in 2 Bänden. à 10 Sgr.

93. **Aloys Schmitt**, Etudes pour le Pianoforté. Op. 16. In 3 Heften. Bonn, Simrock à 6 Fr.

Vgl. Leipz. musikal. Ztg. 1820. S. 694. Rec. Ausgezeichnetes Werk.

94. H. Bertini jeune, 48 Etudes. Op. 29 et 32. Liv. 1 et 2. (Introduction à celles de J. B. Cramer.) Wolfenbüttel, Holle. à 8 Gr.

Op. 29 u. 32 (48 Etuden) auch in der Collection Litolff. 10 Sgr. Ed. Peters. Nr. 182: Op. 29 u. 32. à 8 Ngr.

95. Haydn, Sonate für Clavier. D-dur. Köhler. Nr. 7, S. 54.

96. Haydn, Sonate für Clavier. Cis-moll. Köhler. Nr. 6. S. 48.

97. Haydn, Sonate für Clavier. Es-dur. Köhler. Nr. 3. S. 23.

98. Haydn, Sonate für Clavier. Es-dur. Köhler. Nr. 1. S. 3.

99. Haydn, Sonate für Clavier u. Violine. F-dur. Ed. Peters. Nr. 7. S. 52.

100. Mozart, Sonate für Clavier. (1778.) a-moll. Köhler. Nr. 7. S. 65.

101. Mozart, Sonate für Klavier u. Violine. (1781.) G-dur. Ed. Peters. Nr. 11. S. 114.

102. Mozart, Sonate für Clavier. (1779.) F-dur. Köhler. Nr. 6. S. 54.

103. Mozart, Sonate für Clavier. (1779.) B-dur. Köhler. Nr. 4. S. 36.

104. Mozart, Sonate für Clavier zu vier Händen. (1787.) C-dur. Ed. Peters. Nr. 4, S. 51.

105. Mozart, Sonate für Clavier. (1778.) C-dur. Köhler. Nr. 8. S. 76.

106. Mozart, Sonate für Clavier und Violine. (1781.) Es-dur. Ed. Peters. Nr. 12. S. 125.

107. Mozart, Fantasie und Sonate. (1785 und 1784.) C-moll. Köhler. Nr. 18. S. 170.

108. Beethoven, Drei Sonaten für das Pf. (Jos. Haydn gewidmet). Op. 2. F-moll, A-dur und C-dur. (Besonders Nr. 1.) Köhler. Nr. 1, 2 u. 3. S. 3.

109. Beethoven, Drei Sonaten für das Pf. Op. 10. C-moll, F-dur u. D-dur. Köhler. Nr. 5, 6 u. 7. S. 60.

110. Beethoven, Grande Sonate (pathétique) pour le Pf. Op. 13. C-moll. Köhler. Nr. 8. S. 92.

111. Beethoven, Große Sonate für das Pf. Op 22. B-dur. Köhler. Nr. 11. S. 123.

112. Beethoven, Große Sonate für das Pf. (Pastorale.) Op. 28. D-dur. Köhler. Nr. 15. S. 171.

113. Beethoven, Zwei Sonaten für das Pf. („Sonata quasi una fantasia.") Op. 27. Es-dur u. cis-moll. Köhler Nr. 13 u. 14. S. 151.

114. Beethoven, Große Sonate für das Pf. Op. 26. As-dur. Köhler. Nr. 12, S. 139.

115. Beethoven, Sonate für das Pf. Op. 90. e-moll. Köhler. Nr. 27, S. 313.

116. Beethoven, Drei Sonaten für das Pf. Op. 31. G-dur, d-moll, Es-dur. Köhler. Nr. 16, 17, und 18, S. 185.

117. Beethoven, Große Sonate für das Pf. Op. 7. Es-dur. Köhler. Nr. 4, S. 44.

118. Beethoven, Große Sonate für das Pf. Op. 53. C-dur. Köhler. Nr. 21, S. 241.

119. Beethoven, Sonate für Pianoforte und Violine. Op. 23. A-moll.

120. Beethoven, Sonate für Pianoforte und Violine. Op. 24. F-dur.

121. Beethoven, Drei Sonaten für Pianoforte und Violine. Op. 12. D-dur, A-dur, Es-dur.

122. Beethoven, Drei Sonaten für Pianoforte und Violine. Op. 30. (Dem Kaiser Alexander I. gewidmet.) A-dur, c-moll, G-dur.

123. Acht Ouverturen von Mozart. Für's Clavier zu 4 Händen arrangirt von Ant. André Offenbach, André. (1. Die Entführung. 2. Idomeneus. 3. Der Schauspieldirector. 4. Figaro. 5. Don Juan. 6. Cosi fan tutte. 7. Titus. 8. Die Zauberflöte.) Vortreffliches Arrangement. à $12^1/_2$ Sgr.

In der Ed. Peters. Nr. 135: Mozart: Sämmtliche 10 Ouverturen. Für's Clavier, zu 4 Händen arrangirt. 15 Ngr.

124. C. M. von Weber, 7 Variations pour le Pf. sur l'air: Vien qua Dorina bella. Berlin, Schlesinger. 14 Gr.

125. C. M. von Weber, Aufforderung zum Tanze. Rondo brillant für das Pf. Op. 65. (1819.) Berlin, Schlesinger. Des-dur. In der Ausg. v. 1868: 6¼ Sgr.

126. C. M. von Weber, Capriccio p. le Pf. (1808.) Berlin, Schlesinger. 8 Gr.

K. Werke über Orgelspiel.

(Vgl. auch die in der Abth. G. (S. 522) befindlichen Choralbücher.)

1. Ch. H. Rinck, Praktische Orgelschule. Op. 55. Sechs Theile. Bonn (1819 bis 1821). Simrock. à 1⅓ Thlr. (8 Thlr. 5 Gr.)

Vgl. Leipz. musikal. Ztg. 1819. S. 760. — 1820. S. 503. — 1821. S. 575. — 1823. S. 161. — Wahrhaft verdienstvolles, weit verbreitetes Werk.

2. Ch. H. Rinck, Theoretisch-praktische Anleitung zum Orgelspielen. Op. 124. Zweite vermehrte und verbesserte Aufl. Darmstadt (1839). Diehl. 3 Thlr.

3. Ch. H. Rinck, Vorschule für angehende Organisten u. Alle, welche sich im gebundenen Spiele üben wollen. Op. 82. Bonn (1827). Simrock. 10 Fr.

Vgl. Cäcilia 1833. B. 15. S. 119.

4. Fr. Schneider, Orgelschule. (Handbuch des Organisten. II. Theil.) Halberstadt, 1830. Brüggemann. — 1 Thlr. 25 Sgr.

5. Ludwig Ernst Gebhardi, Theoretisch-praktische Orgelschule. Op. 12. Zweite, sehr vermehrte u. umgearbeitete Aufl. Brieg, 1862. F. Gebhardi. 1 Thlr. 20 Sgr.

Vgl. Euterpe 1843. S. 113. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1868. S. 444.

6. Dr. Fr. Wilh. Schütze, Praktische Orgelschule. Enthaltend Uebungen für Manual, Pedal, Choräle, Präludien, Postludien, figurirte Choräle u. Choralvorspiele, Fugen ... von verschiedenen Meistern. Nach pädag. Grundsätzen gewählt, geordnet und in dem „Handbuch zur prakt. Orgelschule" mit unterrichtlichen Bemerkungen, Zergliederungen u. Erläuterungen begleitet. Für sich bildende Orgelspieler, insbesondere für den Orgelunterricht in den Seminarien u. Präparanden-Schulen. Fünfte, sehr verbesserte Aufl. Leipzig, 1868. Arnold. 2 Thlr.

Das „Handbuch zu der prakt. Orgelschule" ebendas. — Vgl. Euterpe 1869. S. 12. Die 1. Aufl. vom J. 1843. — Ein treffliches, weitverbreitetes Werk.

7. A. G. Ritter, Die Kunst des Orgelspiels. Theoretisch-praktische Anweisung für alle vorkommenden Fälle im Orgelspiele ... Ein Lehrbuch für sich bildende Orgelspieler. Erfurt, 1844. Körner. 2 Thlr.

Die späteren Aufl. gänzlich umgearbeitet. Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht. 1874. S. 339. I. Theil in 7. Aufl. erschienen.

8. Jul. André, Anleitung zum Selbstunterricht im Pedalspiel. Offenbach, 1843. André. 15 Sgr.

9. Jul. André, Kurz gefaßte theoretisch-praktische Orgelschule. Op. 25. Zweite, vermehrte u. verbesserte Aufl. Offenbach, André. 3 Thlr.

10. Chr. H. Hohmann, Orgelschule. Eine theoretisch-praktische Anleitung zur gründlichen Erlernung des Orgelspiels. Für angehende Organisten bearbeitet. In 3 Cursen. Nürnberg, 1859. W. Schmid. à 20 Sgr.

Vgl. Lüben, Päd. Jahresbericht 1859. S. 453. Hentschel's Rec. — In neuer Aufl. erschienen.

11. C. H. Ebeling, Die erste Schule des Orgelspielers, auch eine Schule für das Harmonium, insbesondere für Seminar-Präparanden. Berlin (1861). Bahn. 15 Sgr.

Auf engem Raum sehr brauchbaren — elementarisch angeordneten Uebungsstoff bietend. Meist von bewährten Meistern.

12. F. W. Sering, Der theoretisch-praktische Organist. Studienwerk zur Einführung in das Verständniß der Orgel-Compositionen. 6 Hefte. Op. 38—41. Erfurt (1862 ꝛc.). Körner. I—IV: à 12 Sgr. V: 1½ Thlr.

13. Dr. J. G. Herzog, Orgelschule. Eine theoretisch-praktische Anleitung zur gründlichen Erlernung des kirchlichen Orgelspiels. Zum Gebrauch in Musikschulen, Seminarien, Präparanden-Anstalten, so wie zum Selbstunterricht. Op. 41. Erlangen, 1867. A. Deichert. 2 Thlr.

Sehr empfehlenswerthes und mit großer Sachkenntnis abgefaßtes Werk.

14. Joh. Ernst Rembt, Funfzig vierstimmige Fughetten für die Orgel. Leipzig, Breitkopf und Härtel. 1 Thlr. 8 Gr.

1. Ausg. von 1791. „Eine wahre Orgelschule für junge Organisten." (E. L. Gerber.)

15. Michael Gotthardt Fischer, Evang. Choral-Melodienbuch vierstimmig ausgesetzt mit Vor- u. Zwischenspielen. In 2 Abth. Op. 14. Gotha, 1820 u. 1821. J. Perthes. 8 Thlr.

Nur der vortreffl. Vorspiele wegen zu empfehlen. Die Zwischenspiele sind zu lang u. dem jetzigen Zeitgeschmack nicht mehr entsprechend. — Eine neue Ausg. der Vorspiele erschien zu Erfurt bei Körner. (1846.)

16. M. G. Fischer, 48 kleine Orgelstücke für Anfänger. Op. 13. Leipzig (1819). Breitkopf u. Härtel. — Neue Ausg. 1863. Erfurt, bei Körner. 1 Thlr.

17. Chr. H. Rinck, Vierzig kleine, leichte u. vermischte Orgelpräludien, mit u. ohne Pedal zu spielen. Op. 37. Offenbach (1814). André. 1 fl. 20 kr.

Allbekanntes, werthvolles Werk. Im Munde des Volkes „die 40 Ritter" genannt; denn ritterlich haben sie mit dazu beigetragen, das bessere Orgelspiel unter den Lehrern anzubahnen. Vgl. Leipz. musikal. Ztg. 1816. S. 9.

18. Ch. H. Rinck, 30 kurze u. leichte Orgelpräludien durch alle Tonarten, für angehende Orgelspieler. Op. 93. Bonn (1830). Simrock.

Kurze Sätze von 12—20 Takten.

19. Ch. H. Rinck, 24 kurze u. leichte Orgelpräludien mit Pedal für die ersten Anfänger. Op. 95. Bonn (1830). Simrock. 2 Frs.

20. Ch. H. Rinck, 30 leichte Orgelstücke für Anfänger. Op. 98. Bonn (1830). Simrock.

21. Ch. H. Rinck, 24 leichte Orgel-Präludien für die ersten Anfänger, mit und ohne Pedal zu spielen. Op. 65. Bonn (1821). Simrock. 2 Frs. 50 Cs.

Vgl. Leipz. musik. Ztg. 1823. S. 97.

22. Fr. Wilh. Blügel, 100 kurze Orgelsätze in den gebräuchlichsten Tonarten. Dritte Aufl. Essen, 1873. Bädeker. (1. Aufl. 1853.) 12 Sgr.

23. L. E. Gebhardi, 100 leichte, theils mehr, theils weniger thematisch gehaltene Choralvorspiele. Op. 17. Erfurt 1851. Selbstverlag. Jetzt Brieg, bei F. Gebhardi. (2. Aufl. 1862.) 20 Sgr.

24. Gustav Flügel, Kleine Orgelstücke mit Manual- u. Pedal-Applicatur in den gangbarsten Tonarten. Op. 71. Berlin, 1873. A. Enslin. 10 Sgr.

52 werthvolle Stücke, ähnlich dem Op. 37 von Rinck.

25. G. Flügel, 24 kurze Choral-Vorspiele für die Orgel. Op. 59. Leipzig, 1862. Merseburger. 12 Sgr.

26. G. Flügel, Präludienbuch. Vorspiele zu den bekanntesten Chorälen für die Orgel. (Mit Analyse der Vorspiele ꝛc.) Op. 72. Berlin, 1873. A. Enslin. 2 Thlr.

Vgl. Euterpe, 1873. S. 9, 51. — Lüben, Päd. Jahresbericht 1874. S. 343. Rec. v. Gottschalg.

27. Bernh. Kothe, Handbuch für Organisten. Sammlung von Orgelstücken in allen Tonarten zum Gebrauche beim öffentlichen Gottesdienste, insbesondere zur Benutzung in Schullehrer-Seminarien und Präparanden-Anstalten. Leipzig (1871). Leuckart (C. Sander). 1⅓ Thlr.

Enthaltend Orgelstücke von Pachelbel, Seb. Bach, Händel, Telemann, M. Haydn, Kittel, Vierling, Rinck, Vogler, Gebhardi, Hesse u. s. w.

28. Ch. H. Rinck's Präludien. Zweite Auflage. Wohlfeile Ausgabe der schönsten „Vorspiele zu den gebräuchlichsten Chorälen der evang. Kirche. Op. 105. Ausgewählt und neu herausgegeben von W. Greef. 3. Auflage. Essen, 1874. Bädeker. (185 Nummern.) 2 Thlr. 10 Sgr.

Die 1. Ausg. als Op. 105 vom J. 1833. — 223 Vorspiele enthaltend. Hiermit steht in enger Beziehung:

B. C. L. Natorp, Ueber Rinck's Präludien. Ein Beitrag zur Verständigung angehender Organisten über kirchliches Orgelspiel. Essen, 1834. Bädeker. 12½ Sgr. — Eine sehr werthvolle Schrift.

29. Ch. H. Rinck, 12 Adagios für die Orgel. Op. 57. Bonn (1820). Simrock. 16 Sgr.

Vgl. Leipz. musik. Ztg. 1820. S. 368. Treffliches Werk.

30. Herm. Küster, 48 leichte Orgel-Präludien in den gebräuchlichsten Tonarten. Für angehende Orgelspieler. Op. 4. Berlin (1843). C. Paez. (Vgl. Euterpe 1844, S. 216.) 1 Thlr.

31. Carl Karow, 165 Vorspiele zu den gebräuchlichsten Chorälen, drei-, vier- u. mehrstimmig für die Orgel. 2 Lief. Potsdam, 1864. A. Stein. à 20 Sgr.

Nachgelassenes Werk des verdienten Karow. † 20. Dec. 63.

32. Adolf Hesse, Ausgewählte Orgel-Compositionen. Neue, billige Ausgabe. Breslau (1863). Leuckart.

33. Dr. Wilh. Volckmar, 102 Choralvorspiele für die Orgel zu den gebräuchlichsten Chorälen. Zum Gebrauch für den öffentl. Gottesdienst, sowie besonders zum Studium für Präparanden u. Seminaristen. Op. 24. Zehnte Aufl. Erfurt (1865). Körner. 20 Sgr.

34. G. W. Körner, Der Orgelfreund. Vor- u. Nachspiele, figurirte Choräle, Trios, Fugen, Fantasien ꝛc. in allen Formen, zum Gebrauch beim öffentl. Gottesdienste ꝛc. Erfurt (1841—47). Körner. — 12 Bände. à 1 Thlr.

35. J. G. Herzog, Praktisches Hülfsbuch für Organisten. Eine Sammlung von Vor- u. Nachspielen, Trios, Fughetten, Fugen ꝛc. Mainz, Schott. 4 fl. 12 kr.

Vgl. Euterpe 1845. S. 171. 175. Von F. Mendelssohn-Bartholdy empfohlen.

36. Ch. H. Rinck, Sechsunddreißig Nachspiele für die Orgel. Op. 107. 3. Auflage, besorgt von W. Greef. Essen, 1875. Bädeker. 1 Thlr. 12 Sgr.

Die 1. Aufl. vom J. 1833. — Vgl. Euterpe 1857. S. 88. Jakob's Rec.

37. Ch. H. Rinck, Sammlung von Vor- u. Nachspielen zum Gebrauch beim öffentlichen Gottesdienste componirt. Op. 129. Dritte Aufl. Darmstadt, 1863. Diehl. 2 Thlr. 12 Ngr.

Rinck's letztes Werk. 1. Aufl. vom J. 1843. Bringt sehr leichte und für vielfältigen Gebrauch eingerichtete Stücke.

38. Ch. H. Rinck, Der Choralfreund, oder Studien für das Choralspielen. Sieben Jahrgänge. Mainz, 1832—38. Schott. à 1 Thlr. 10 Sgr.

Hundert der auserlesensten Choräle mit Veränderungen.

39. Joh. Julius Seidel, Die Orgel u. ihr Bau. Ein systematisches Handbuch für Cantoren, Organisten . . . Zweite, verbesserte u. sehr vermehrte Aufl. Breslau, Leuckart. (1. Aufl. 1843.) 1 Thlr.

40. J. G. Töpfer, Die Orgel, Zweck u. Beschaffenheit ihrer Theile, Gesetze ihrer Construktion . . . Ein Handbuch für alle Orgelfreunde 2c. Neue Aufl. Erfurt, 1873. Körner. 1 Thlr.

41. J. G. Töpfer, Anleitung zur Erhaltung u. Stimmung der Orgel. Für Organisten u. Landschullehrer, welche ihre Orgel selbst in Stimmung u. gutem Zustand erhalten wollen. Zweite Aufl. Jena, 1865. (1. Aufl. 1840.) 10 Sgr.

42. J. M. Anding, Handbüchlein für Orgelspieler, enthaltend eine Beschreibung aller Theile einer Orgel u. eine Anweisung zum kirchlichen Orgelspiel. Zunächst für . . . Organisten, Cantoren, Seminaristen und Präparanden. Dritte, vielfach verbesserte u. vermehrte Aufl. Hildburghausen, 1872. Kesselring. (1. Aufl. 1853.) 15 Sgr.

43. Johannes Zahn, Handbüchlein für evang. Cantoren und Organisten. Nürnberg, 1871. Löhe. 24 Sgr.

Empfehlenswerthes Werk.

* *
*

. . . „Denn es sind, der fast unzähligen Wege zum Unterricht ungeachtet, noch immer richtigere, sicherere und bessere Spuren zu finden; und ob sich gleich viele tüchtige Leute, mit ernstem Vorsatze und unermüdetem Fleiße, auf diese oder jene Wissenschaft geleget, so kann man doch nicht sagen, daß sie den vorgesetzten Zweck so genau getroffen haben, als es wol sein sollte. Ja, es fehlet oft ein Ziemliches daran. Derowegen bleibt noch allemal Raum für andre übrig, ihr Heil zu versuchen, und vielleicht mit besserm Glück, weil sie solche Vorgänger haben, deren Verdienste und Fehler ihnen zum Vortheil gereichen können. Keine Wahrheit ist so deutlich und genau erkannt, daß sie nicht noch deutlicher und genauer erkannt werden möchte; sonst müßte folgen, daß ein endlicher Verstand alle Wahrheiten auf einmal völlig eingesehen und begriffen hätte."

Joh. Mattheson in seiner „Kleinen Generalbaßschule". (Hamburg, 1735. S. 40.)

Im Einklange mit diesem Ausspruch des großen Theoretikers aus dem 18. Jahrh. nehme ich Abschied vom geehrten Leser.

„Die Musik ist ein unerschöpfliches Meer".
Jos. Riepel. 1752.

Verzeichniß

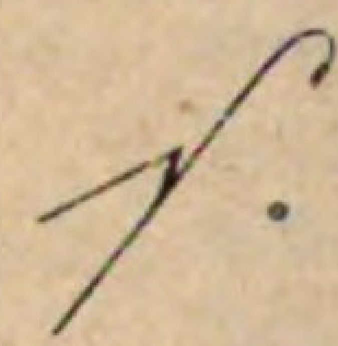
der in diesem Bande genannten Schriftsteller.

Die Ziffern bezeichnen die Seitenzahlen.

Druck von G. D. Bädeker in Essen.

Berichtigungen:

Seite 335 Anmerkung Zeile 13 von unten ist statt Wandkarte: Mondkarte zu lesen.

„ 350 Zeile 9 von unten statt  lies .

„ 356, in der dritten Zeile von oben, zwischen  und Rechtsoval

fehlt: Rechtsoval und Linksoval werden zu , 

und  verbunden.

Seite 375 Zeile 6 von oben hinter gefunden fehlt: wird.

„	375	„	12	von unten	lies	statt	Stremeyer: Stremayer.
„	376	„	9	„ „	„	„	seinem: feinem.
„	377	„	21	„ „	„	„	aller: der.
„	378	„	1	„ oben	„	„	werden: wird.
„	380	„	23	„ „	„	„	seinem: ihrem.
„	380	„	20	„ unten	„	„	Verworrenheit: Verworfenheit.